

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E NATURAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
DOUTORADO EM LETRAS**

SUÉLLEN PEREIRA MIOTTO LOURENÇO

**LEITURA LITERÁRIA TEMÁTICA NO ENSINO MÉDIO:
PRINCÍPIOS E ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS**

**VITÓRIA
2021**

SUÉLLEN PEREIRA MIOTTO LOURENÇO

**LEITURA LITERÁRIA TEMÁTICA NO ENSINO MÉDIO:
PRINCÍPIOS E ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras do Centro de Ciências Humanas e Naturais da Universidade Federal do Espírito Santo como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Letras.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Amélia
Dalvi Salgueiro.

**VITÓRIA
2021**

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

L8921 Lourenço, Suéllen Pereira Miotto, 1987-
Leitura literária temática no Ensino Médio : princípios e orientações metodológicas / Suéllen Pereira Miotto Lourenço. - 2021.
209 f. : il.

Orientadora: Maria Amélia Dalvi Salgueiro.
Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Humanas e Naturais.

1. Ensino de literatura. 2. Leitura de literatura. 3. Mediação. 4. Ensino Médio. I. Salgueiro, Maria Amélia Dalvi. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Ciências Humanas e Naturais. III. Título.

CDU: 82

SUÉLLEN PEREIRA MIOTTO LOURENÇO

**LEITURA LITERÁRIA TEMÁTICA NO ENSINO MÉDIO:
PRINCÍPIOS E ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras do Centro de Ciências Humanas e Naturais, da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do Grau de Doutora em Letras.

Aprovada em 29 de julho de 2021.

Comissão Examinadora:

Profa. Dra. Maria Amélia Dalvi (UFES)
Orientadora e Presidente da Comissão

Profa. Dra. Arlene Batista da Silva (UFES)
Examinadora Interna

Profa. Dra. Ana Carolina Galvão (PPGE/UFES)
Examinadora Interna

Prof. Dr. Vitor Cei Santos (Coordenador do PPGL)
Por: Profa. Dra. Letícia Queiroz de Carvalho (IFES)
Examinadora Externa

e

Por: Profa. Dra. Mariana Passos Ramalhete (IFES)
Examinadora Externa



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

PROTOCOLO DE ASSINATURA



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por
MARIA AMELIA DALVI SALGUEIRO - SIAPE 2751144
Departamento de Linguagens, Cultura e Educação - DLCE/CE
Em 29/07/2021 às 17:18

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:
<https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/239428?tipoArquivo=O>



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

PROTOCOLO DE ASSINATURA



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por
ANA CAROLINA GALVAO MARSIGLIA - SIAPE 1849227
Departamento de Teorias de Ensino e Práticas Educacionais - DTEPE/CE
Em 01/08/2021 às 07:01

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:
<https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/240296?tipoArquivo=O>



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

PROTOCOLO DE ASSINATURA



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por
ARLENE BATISTA DA SILVA - SIAPE 2270854
Departamento de Linguas e Letras - DLL/CCHN
Em 02/08/2021 às 10:19

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:
<https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/240554?tipoArquivo=O>



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

PROTOCOLO DE ASSINATURA



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por
VITOR CEI SANTOS - SIAPE 3567469
Programa de Pós-Graduação em Letras - PPGLe/CCHN
Em 03/08/2021 às 18:46

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:
<https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/242243?tipoArquivo=O>

Agradeço Àquele que primeiro me amou e que sabia desde sempre que aquela menina que brincava de dar aulinhas no pequeno quadro pendurado na varanda de casa escreveria esta tese. A Ele a honra e a glória sempre! À minha família, pelo estímulo, apoio e compreensão. Aos amigos de longe e de perto, pela torcida e palavras de incentivo. Aos meus alunos, por me levarem constantemente a repensar minhas práticas. Ao Instituto Federal do Espírito Santo, em especial aos *campi* São Mateus e Nova Venécia, pelo suporte e contribuição durante os períodos de aulas e Congressos. Aos colegas do grupo de pesquisa Literatura e Educação, por me permitirem sentir-me integrada e acolhida. À Maria Amélia, por todo conhecimento compartilhado de tantas formas: com suas aulas, com suas orientações, com seus posicionamentos, com sua poesia.

“Eu quase que nada não sei. Mas desconfio de muita coisa.”

Guimarães Rosa

RESUMO

Partindo de uma exposição de dados que situam a leitura como uma questão desafiadora para a educação brasileira, situamos nossa tese no recorte da leitura literária em ambiente escolar, problematizando, particularmente, a questão do ensino de leitura literária no contexto do ensino médio. Vários pesquisadores do campo (AGUIAR; BORDINI, 1988; ZILBERMAN, 1986; LEAHY-DIOS, 2000; CEREJA, 2004; DALVI, 2013b, 2014) assumem há algum tempo que o ensino de literatura que se atém unicamente à utilização de textos – ou fragmentos – para exemplificação de “escolas literárias” em aulas expositivas não tem colaborado para os objetivos de ensino da Literatura e nem tem gerado práticas sociais de leitura literária efetivas. Diante desse cenário, pretendemos oferecer princípios e orientações metodológicas que visam à leitura integral de textos literários com alunos do Ensino Médio e ao desenvolvimento de práticas pedagógicas que considerem o texto literário não como um “produto do meio” (consequência direta de um dado contexto social, articuladamente a uma dada “escola literária”), mas como uma criação humana que tem uma origem e finalidades complexas e que extrapolam o esquematismo dado pela vinculação direta entre contexto histórico, período ou escola literária e texto exemplar (“representativo” de características atribuídas ao período ou escola literária). Almejamos, por meio da mediação de uma leitura literária temática, oportunizar a apropriação do conjunto dos conhecimentos mais sofisticados produzidos historicamente pela humanidade e essenciais para o desenvolvimento pleno do indivíduo. Estabelecemos, pois, como objetivo geral desta tese, por meio de uma pesquisa teórico-bibliográfica, sistematizar princípios e orientações para o trabalho pedagógico em contexto escolar, que se desdobram em uma proposta de leitura temática de textos literários no nível médio de ensino. Para isso, ancoramo-nos nas noções conceituais de dialogismo, tema e responsividade, hauridas ao Círculo de Bakhtin; em reflexões sobre as relações entre literatura e leitura de Antonio Candido; na concepção de mediação de Lev Vigotski; e na teoria pedagógica histórico-crítica, como desenvolvimento coletivo. Selecionamos o tema Relações Familiares para ser o mote da análise de quatro textos (“História de passarinho”, de Lygia Fagundes Telles; “Passeio noturno”, de Rubem Fonseca; *Boitempo*, de Carlos Drummond de Andrade; *Minha Vida de Menina*, de Helena Morley) a fim de favorecer uma compreensão acerca dos aspectos simbólicos, formais e históricos presentes na linguagem literária. Buscamos com este trabalho colaborar para a promoção de uma leitura literária dialógica e significativa, firmada na premissa de que a prática educativa deve apontar sempre para a formação humana omnilateral de um sujeito que vai interagir socialmente e constituir a coletividade, transformando a realidade.

Palavras-chave: Ensino de Literatura. Leitura literária temática. Mediação. Ensino Médio. Formação humana omnilateral.

ABSTRACT

Starting from a data exposition that situates reading as a challenging issue for the Brazilian education, we place our dissertation within the scope of literary reading in school environment, particularly problematizing the issue of teaching literary reading in the high school context. Many researchers in the field (AGUIAR; BORDINI, 1988; ZILBERMAN, 1986; LEAHY-DIOS, 2000; CEREJA, 2004; DALVI, 2013b, 2014) have recognized for some time that the teaching of literature is limited to the use of texts – or fragments – to exemplify “literary schools” in lectures have not collaborated with the objectives of teaching Literature, nor have generated effective social practices of literary reading. In this scenario, we intend to offer methodological principles and guidelines that aim to the full reading of literary texts with high school students and the development of pedagogical practices that consider the literary text not as a “product of the environment” (direct consequence of a given social context, articulated to a given “literary school”), but as a human creation that has a complex origin and purpose and that extrapolates the schematism given by the direct link between historical context, period or literary school and exemplary text (“representative” of characteristics attributed to the period or literary school). We aim, through the mediation of a thematic literary reading, to provide opportunities for the appropriation of the most sophisticated set of knowledge historically produced by humanity and essential for the full development of the individual. We established, therefore, as the general objective of this dissertation, through a theoretical-bibliographic research, to systematize principles and guidelines for pedagogical work in school context, which unfold into a proposal for thematic reading of literary texts at high school level. For this, we based ourselves in the conceptual notions of dialogism, theme, and responsiveness, drawn from the Bakhtin Circle; in reflections on the relationship between literature and reading by Antonio Candido; in Lev Vygotski's conception of mediation; and in the historical-critical pedagogical theory, as collective development. We selected the theme Family Relations to be the motto for the analysis of four texts (“História de Passarinho”, by Lygia Fagundes Telles; “Passeio Noturno”, by Rubem Fonseca; *Boitempo*, by Carlos Drummond de Andrade; *Minha Vida de Menina*, by Helena Morley) in order to favor an understanding of the symbolic, formal and historical aspects present in literary language. With this work, we seek to contribute to the promotion of a dialogical and meaningful literary reading, based on the premise that educational practice must always aim at the omnilateral human formation of a subject who will socially interact and constitute the collectivity, transforming reality.

Keywords: Literature Teaching. Thematic literary reading. Mediation. High school. Omnilateral human formation.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Dissertações e teses do PPGL (UFES)	33
Quadro 2 – Dissertações e teses do PPGE (UFES)	42
Quadro 3 – Obras para o trabalho pedagógico com o tema Relações Familiars	145
Quadro 4 – Antologia Relações Familiares	168

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Questão 19 do Enem 2019	121
Figura 2 – Questão 31 do Enem 2019	124

SUMÁRIO

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS	15
2 REVISÃO DE LITERATURA: UM DIÁLOGO COM OS PARES	43
2.1 DISSERTAÇÕES E TESES DO PPGL	44
2.2 DISSERTAÇÕES E TESES DO PPGE	53
2.3 DISSERTAÇÕES E TESES DO REPOSITÓRIO DA CAPES	57
3 LINGUAGEM, LITERATURA E FORMAÇÃO HUMANA	61
3.1 A LITERATURA E A FORMAÇÃO HUMANA	62
3.2 LINGUAGEM E LITERATURA: PERSPECTIVAS BAKHTINIANAS	71
4 A LEITURA LITERÁRIA EM ESPAÇO ESCOLAR	81
4.1 A ESCOLARIZAÇÃO DA LITERATURA	82
4.2 O ENSINO MÉDIO NO BRASIL E A LITERATURA	88
4.3 O PROBLEMA DA MEDIAÇÃO DA LEITURA LITERÁRIA	102
5 PROPOSTA METODOLÓGICA: LEITURA LITERÁRIA TEMÁTICA PARA O ENSINO MÉDIO	128
5.1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS E EIXOS NORTEADORES	128
5.2 TEMA: RELAÇÕES FAMILIARES	154
5.2.1 “História de passarinho”, de Lygia Fagundes Telles	156
5.2.2 “Passeio noturno”, de Rubem Fonseca	160
5.2.3 Boitempo, de Carlos Drummond de Andrade, e Minha vida de menina, de Helena Morley	165
5.2.3.1 Boitempo, de Carlos Drummond de Andrade	165
5.2.3.2 Minha vida de menina, de Helena Morley	170
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	181
REFERÊNCIAS	188
ANEXO 1	204
ANEXO 2	207

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Tudo quanto pertence somente ao presente morre junto com ele.
Mikhail Bakhtin

Todo discurso é constituído por marcas culturais, históricas, sociais e ideológicas. Portanto, conhecer o lugar de onde se constroem os enunciados, quem os constrói e para quem são constituídos é necessário à produção de sentidos. Nessa perspectiva, julgo necessário que se apresentem, nas linhas iniciais desta tese, alguns dados que poderão basilar a sua leitura.

A construção do objeto desta tese decorre de uma trajetória pessoal que se imbrica na profissional. Minha formação como leitora ocorreu de forma bastante autônoma. Levada pela curiosidade infantil de quem há pouco aprendera a ler, passei a frequentar a Biblioteca Municipal de Nova Venécia (ES), que se localiza em frente à escola onde cursei a primeira etapa do Ensino Fundamental. Minha mãe, hoje aposentada, era professora alfabetizadora e sempre me presenteava com livros. Por isso, minhas memórias dessa fase remetem-se aos livros tanto quanto aos brinquedos que tinha. Recordo-me com afeto de *Os meninos verdes*, de Cora Coralina, e *Um lugar para Lunica*, de Nazira Feres Abi Saber, além dos clássicos contos de fadas.

Durante a segunda etapa do Ensino Fundamental, encontrei-me com Lobato e seu *Sítio*. Eu simplesmente queria mudar para lá e passava tardes inteiras lendo debaixo de uma parreira que fazia uma sombra amiga no quintal de casa. Li toda a coleção. Na adolescência, o encontro com os clássicos foi inevitável. Passei a títulos como *Cinco minutos*, *Éramos seis*, *O retrato de Dorian Gray* e *O cortiço*. Uma observação que hoje, como pesquisadora do campo, me inquieta é o fato de nessa fase, e tampouco no Ensino Médio, não me ocorrer nenhuma lembrança de leitura literária de obras completas realizada em sala de aula ou pela indicação ou exigência da escola. Minha formação, inclusive na graduação, priorizou a vertente histórica da literatura – uma vertente “histórica” que focava em escolas literárias e para as quais a leitura dos próprios textos literários era dispensável.

O prazer que a leitura me dava foi o que me levou a eleger o curso de Letras como graduação, iniciada em 2005. Recém-formada, lecionei em uma escola particular e, no ano seguinte, fui aprovada no concurso do magistério da Prefeitura de Nova

Venécia. Nessa mesma época, comecei a lecionar no Ensino Superior em uma faculdade particular. Essa experiência levou-me a trabalhar com a disciplina de Literatura Brasileira para o curso de Letras, o que me desafiou, pois eu sentia ser necessário explorar mais o texto literário em sala de aula, experiência que não obtive de forma satisfatória como discente do curso. Em muitas situações, sentia-me impotente diante das condições de trabalho e de minhas próprias limitações, mas percebia como era possível contribuir para a formação desses futuros professores, o que me aguçou o desejo de dar continuidade aos meus estudos através da pós-graduação *stricto sensu*. Em 2013, assumi vaga de professora de Língua Portuguesa e Literatura na rede estadual para turmas do Ensino Médio. No ano seguinte, fui aprovada no processo seletivo para cursar o Mestrado Profissional em Letras, ofertado no estado pelo Instituto Federal do Espírito Santo *Campus* Vitória. Levada pelas inquietações e desejo de promover uma educação literária junto a meus alunos, realizei pesquisa sobre a formação de leitores literários no Ensino Fundamental II, trabalho que buscou impelir a leitura de obras de autores capixabas nas salas de aula.

Em 2017, assumi de forma exclusiva o cargo de professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal do Espírito Santo, mesmo ano no qual iniciei o doutoramento na Universidade Federal do Espírito Santo. Nessa jornada, continuei a docência para alunos do Ensino Médio, o que, desde a atuação na rede estadual, me fazia refletir sobre as questões didático-metodológicas atinentes ao campo literário. Minha própria prática profissional, ancorada no diálogo com meus alunos e nas percepções sobre o campo de pesquisa que construí durante o Mestrado, levou-me a questionar a forma como se dá (ou não se dá) a leitura de literatura durante o Ensino Médio. É nesse contexto que surge o desejo de pesquisar sobre possibilidades outras, para além das que já estão postas, de promoção da leitura literária junto aos alunos dessa etapa do ensino.

A presente tese nasce com uma herança acadêmica que remonta à década de 1980. Ao longo da segunda metade do século XX, surgiram muitas pesquisas no Brasil com o foco no ensino de literatura. Rocco (1981), Chiappini (1983) Mallard (1985) e Zilberman (1982, 1986) são nomes precursores no campo. Em suas obras, diagnosticaram questões de ordem metodológica, além de discutirem problemas como a já dependência do material didático. No final da década, Aguiar e Bordini

(1988) propõem cinco métodos de abordagem do texto literário em sala de aula, em uma obra totalmente voltada para a metodologia do ensino de literatura. A partir daí, inúmeros trabalhos acadêmicos surgem, em diversos pontos do país, voltando-se para a interface “literatura e educação”.

Durante a década de 1990 e o início dos anos 2000, as investigações realizadas pelos pesquisadores do campo, impulsionadas pela expansão dos programas de pós-graduação, deixam claro que a relação entre literatura e ensino permaneceu tensionada, e diversas nuances dessa interface foram debatidas¹: a relação entre literatura e livro didático; a recepção do texto literário pelo aluno; a utilização escolar do texto literário; o ensino de literatura e os documentos oficiais; os modos e métodos de ensino da leitura literária na escola; a formação do professor de literatura; o cânone literário adotado em contexto escolar. Em relação ao Ensino Médio, as pesquisas reiteradamente debatem a manutenção da tradicional abordagem historiográfica da literatura. Em paralelo a essa bibliografia, surgem os documentos oficiais, que atuaram legalmente nessa relação entre literatura e escola.

Os PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais –, as OCEM – Orientações Curriculares para o Ensino Médio – e, mais recentemente, a BNCC – Base Nacional Comum Curricular – representam o esforço contínuo das instituições oficiais em remodelar a educação escolar no país. Se as pesquisas acadêmicas do campo, desde a década de 1980, apresentaram um interesse recrudescente pelo ensino de literatura na escola, é salutar visualizarmos como a legislação educacional lidou com a questão por ser ela uma diretriz para a implementação de políticas públicas que reverberam na prática escolar. Voltaremos-nos com mais atenção ao Ensino Médio, por ser a etapa da educação básica em que o currículo formalmente indica a literatura como objeto de ensino e por interessar particularmente à nossa pesquisa.

¹ Tomamos como base as pesquisas acadêmicas que se reportam ao tema presentes no Repositório da Capes (<https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>), bem como alguns textos clássicos sobre o assunto que surgem nesse período: Zilberman (1991, 2001, 2005), Lajolo (1999), Leahy-Dios (2000), Cereja (2004).

Os *Parâmetros Curriculares Nacionais* tornaram-se uma referência ao materializar o detalhamento dos objetivos da reforma educacional empreendida pela lei nº 9394/96². O documento, publicado em 1997, funcionou como diretriz para que os estados e municípios brasileiros pudessem constituir seus currículos. Direcionado à etapa fundamental da Educação Básica, seu texto revela insuficiência teórica e prática no que tange ao ensino de literatura.

[...] uma educação literária, não com a finalidade de desenvolver uma historiografia, mas de desenvolver propostas que relacionem a recepção e a criação literárias às formas culturais da sociedade. Para ampliar os modos de ler, o trabalho com a literatura deve permitir que progressivamente ocorra a passagem gradual da leitura esporádica de títulos de um determinado gênero, época, autor, para a leitura mais extensiva, de modo que o aluno possa estabelecer vínculos cada vez mais estreitos entre o texto e outros textos, construindo referências sobre o funcionamento da literatura e entre esta e o conjunto cultural; da leitura circunscrita à experiência possível ao aluno naquele momento para a leitura mais histórica por meio da incorporação de outros elementos que o aluno venha a descobrir ou perceber com a mediação do professor ou de outro leitor; da leitura mais ingênua que trate o texto como mera transposição do mundo natural para a leitura mais cultural e estética, que reconheça o caráter ficcional e a natureza cultural da literatura (BRASIL, 1997, p. 71).

Segundo o excerto, os PCN propõem um contato com a literatura e uma apropriação dos conhecimentos literários que vá se complexificando ao longo do percurso escolar. Porém, se, por um lado, podemos inferir a centralidade do texto no itinerário formativo do aluno, por outro lado, o documento oficial não explicita adequadamente como se deve dar essa progressão na leitura dos textos, abandonando a preocupação com o processo da prática pedagógica e colocando seus esforços em expor quais devem ser os resultados obtidos por meio da leitura. Um exemplo disso é o fato de os PCN não fazerem referência explícita às obras que deverão ser abordadas, nem, tampouco, aos critérios que devem presidir as escolhas curriculares (o que pode ser visto como positivo por conceder autonomia aos currículos estaduais e municipais, mas também negativo no sentido de não definir um referencial mínimo comum aos estudantes do país, deixando-os à deriva do gosto pessoal do professor). Não há no trecho transcrito

² Publicada durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, a lei traduzia – em tese – o conjunto de preocupações que, na década de 1990, envolveram a sociedade brasileira: espírito de participação democrática, formação para a cidadania e qualificação profissional para atender às exigências do mercado de trabalho, no contexto da globalização (CEREJA, 2004). Outros autores, porém, identificam na legislação a concessão às políticas internacionais de viés (neo)liberal (SAVIANI, 2007, p. 423-449; FREITAS, 2018).

nenhuma menção, por exemplo, à leitura dos clássicos (a não ser que atribuamos à expressão “leitura mais histórica” esse sentido).

Em decorrência das diversas críticas que sofreu, o documento ganhou alguns desdobramentos. Os *Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio* foram publicados dois anos depois, sem muito efeito positivo dentro das salas de aula. O documento sugere um abandono da história da literatura sem deixar claro como o professor poderia substituir/repensar as antigas práticas. Ao mesmo tempo, sugere a leitura de textos literários, sem, contudo, discorrer sobre os critérios de seleção desses textos.

Os conteúdos tradicionais de ensino de língua, ou seja, nomenclatura gramatical e história da literatura são deslocados para um segundo plano. O estudo da gramática passa a ser uma estratégia para compreensão / interpretação / produção de textos e a *literatura integra-se à área de leitura* (BRASIL, 2000, p. 38 – grifos nossos).

A simples secundarização da historiografia literária não seria capaz de resolver, por si só, um impasse que é de cunho pedagógico: a centralização dos estudos de literatura sobre o contexto histórico de produção sem estabelecer devidamente as relações entre esse contexto e as obras em si, por meio de leitura mediada. Os fundamentos teóricos não são explicitados com clareza, a prática pedagógica mais uma vez é relegada a segundo plano, e o discurso oficial revela, se olharmos com atenção, uma visão utilitarista e instrumental da literatura: mais um recurso ao ensino de leitura.

Fica claro que as lacunas teórico-práticas permanecem também nessa versão do documento, que chega, em outro momento, a apontar a opinião do aluno como critério de juízo sobre a definição do que é ou não literatura. O MEC publica, então, os *Parâmetros Curriculares Nacionais + Ensino Médio (PCN+)*, em uma tentativa de esclarecer o documento anterior e tornar sua linguagem mais acessível.

A língua, bem cultural e patrimônio coletivo, reflete a visão de mundo de seus falantes e possibilita que as trocas sociais sejam significadas e ressignificadas. No domínio desse conceito está, por exemplo, o estudo da história da literatura, a compreensão do dinamismo da língua, a questão do respeito às diferenças linguísticas, entre outros (BRASIL, 2002, p. 66).

[Considera-se mais significativo que] o ensino médio dê especial atenção à formação de leitores, inclusive das obras clássicas de nossa literatura, do que

mantenha a tradição de abordar minuciosamente todas as escolas literárias, com seus respectivos autores e estilos (BRASIL, 2002, p. 71).

O primeiro excerto representa um recuo em relação à posição assumida pelo documento anterior quanto ao ensino de história da literatura, já que dispõe a literatura como um patrimônio coletivo. Porém, algumas páginas adiante, os PCN+ se contradizem e deixam dúvidas ao propor maior espaço para a formação de leitores de literatura e praticamente facultam o estudo da historiografia literária, conforme o segundo excerto. Mais uma vez, as questões de ordem pedagógica não surgem a fim de amparar uma real reflexão docente sobre sua prática. Além disso, o documento admite o trabalho com as obras literárias clássicas, apesar das críticas realizadas pelos PCNEM acerca do cânone literário – tampouco se esclarece a especificidade de cada uma dessas noções: clássico e cânone³, frequentemente usadas como sinônimos por não especialistas. O novo referencial traz incoerências e inconsistências teóricas e não satisfaz as necessidades da escola (CEREJA, 2004).

Perrone-Moisés (2006) assinalou sua preocupação com as lacunas dos PCN ao avaliar a simplificação que o documento traz para o ensino de literatura (que prescinde da leitura dos clássicos, por ser considerada “difícil” e inacessível a leitores não elitizados) como uma pretensa e falaciosa democratização do ensino, já que o ensino de literatura a todas as classes de uma sociedade é que é democratizante. Além disso, o documento iguala todos os gêneros textuais ou discursivos⁴ ao propor a leitura em sala de aula, em uma apropriação superficial dos conceitos bakhtinianos, esvaziando o texto literário de sua especificidade, que será exposta mais adiante nesta pesquisa.

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio são publicadas em 2006 para “[...] atender às necessidades e às expectativas das escolas e dos professores na estruturação do currículo para o ensino médio” (BRASIL, 2006, p. 8), o que revela que os documentos anteriores não o fizeram. O seu texto apresenta um avanço em relação

³ Alguns pesquisadores que vêm discutindo a questão: PAULINO, 2004; ARAUJO, 2008; MARSIGLIA e DELLA FONTE, 2016; ZILBERMAN, 2017.

⁴ Não adentraremos aqui à discussão quanto às especificidades no uso das expressões gêneros textuais e gêneros discursivos, por não se tratar de nosso objetivo, nem de nosso objeto. Mas alertamos aos leitores que atentem à questão, que remete a diferentes apropriações do pensamento filosófico do Círculo de Bakhtin em relação à linguagem.

aos anteriores, pois considera as especificidades da literatura e devolve a sua relevância no espaço escolar.

As orientações que se seguem têm sua justificativa no fato de que o PCN do ensino médio, ao incorporarem no estudo de linguagem os conteúdos de Literatura, passaram ao largo dos debates que o ensino da disciplina vem suscitando, além de negar a ela a autonomia e a especificidade que lhe são devidas (BRASIL, 2006, p. 49).

As OCEM procuram justificar o ensino de literatura no mundo moderno (claramente respondendo às indagações de um modelo de sociedade que preza pela agilidade e se configura imagética, tecnológica e fragmentada) e trazem reflexões que apontam para uma prática docente que precisa ser revista no que tange ao ensino de literatura que se pauta unicamente na historiografia literária:

[...] do que se deve e do que não se deve ler tem se realizado principalmente por meio de livros didáticos, pela via fragmentada dos estilos de época [...]. Reproduzem-se, assim, formas de apropriação da Literatura que não pressupõem uma efetiva circulação e recepção de livros no ambiente escolar [...] prevalecendo um modelo artificial – tanto pelos aspectos de integridade textual quanto pela materialidade do suporte – de leitura do texto literário (BRASIL, 2006, p. 73).

Sobre as escolhas do professor ao planejar as formas de abordagem da literatura para sua sala de aula, o documento claramente privilegia o contato do leitor com o texto literário. Para isso, é necessário que o docente:

[...] se abra para as potencialidades da literatura e faça um esforço para se livrar dos preconceitos didáticos que o obrigam a cobrir um conteúdo mensurável e visível, como são as escolas literárias, em prejuízo de um conteúdo menos escolarizado e mais oculto, que é a leitura *vagarosa* da Literatura, pensando-se, sobretudo no romance, talvez o gênero mais popular dentre os literários (BRASIL, 2006, p. 78).

Porém, as reflexões e propostas apresentadas nas OCEM, por si só, não são suficientes para um rompimento robusto com uma tradição de mais de um século. O documento não apresenta um amparo metodológico consistente para o professor. Assim, o modelo de ensino da literatura que privilegia a via cronológica (e com ela as

informações sobre a obra em detrimento da obra em si) continua presente nas escolas e é fomentado⁵ pelas principais coleções de livros didáticos adotados no país.

A legislação educacional aprovada mais recentemente é a *Base Nacional Comum Curricular*. Numa espécie de retorno à descentralização já proposta pelos PCN, a BNCC, ao tratar das práticas literárias para o Ensino Médio, não indica *conteúdos*, mas sim *habilidades* a serem desenvolvidas pelo aluno de forma a mobilizar *competências*.

O texto da BNCC para o Ensino Médio só foi homologado em dezembro de 2017 e ainda está em processo de implementação. Segundo a *Base*, essa etapa do ensino terá agora um currículo mais *flexível*, composto por uma formação geral básica mais um itinerário formativo (que podem ser estruturados com o foco em uma área do conhecimento, na formação técnica e profissional ou na mobilização de competências e habilidades de diferentes áreas). As redes de ensino devem agora reorientar seus currículos e propostas pedagógicas a fim de dar opções aos estudantes quanto a esse itinerário, considerando as especificidades locais.

A dimensão obrigatória do currículo passa a contemplar, portanto, apenas conhecimentos gerais a respeito das áreas do conhecimento, já que o aprofundamento demandará interesse individual e existência de oferta de determinado itinerário naquele contexto escolar. Dalvi (2019) alerta para essa lógica neoliberal que “empodera” o aluno a fim de responsabilizá-lo pela sua formação, desobriga o Estado e as políticas públicas e minimiza a importância dos conteúdos escolares:

O objetivo é oferecer fundamentos mínimos para que o sujeito se torne capaz de “aprender a aprender”⁶ por conta própria, vida afora, independentemente de se assegurarem políticas de educação escolar e de formação profissional continuada – de modo que a não-empregabilidade seja uma responsabilidade individual (DALVI, 2019, p. 286).

⁵ Amparamo-nos em publicações de renomados pesquisadores da área que já trataram do tema: CEREJA, 2004; ZILBERMAN, 2007; DALVI, 2011 e 2013a; SAMPAIO; REZENDE; BONFIM, 2012; ALVES, 2014.

⁶ Pelo viés das pedagogias do “aprender a aprender”, a realidade na qual o sujeito está inserido se constitui por fragmentos, pois somente os conteúdos que apresentam utilidades práticas para a resolução de problemas cotidianos são considerados relevantes. Dessa forma, as pedagogias centradas no lema “aprender a aprender” retiram da escola a tarefa de transmissão do conhecimento objetivo e descaracterizam o papel do professor como alguém que detém um saber a ser transmitido, negando o próprio ato de ensinar (DUARTE, 2000).

De fato, não é difícil encontrar no texto da *Base* diversas referências a essa centralidade do aluno no processo, principalmente na etapa do Ensino Médio: “[...] estimulando o exercício do protagonismo juvenil e fortalecendo o desenvolvimento de seus projetos de vida.”; “[...] e o uso de metodologias que favoreçam o protagonismo juvenil[...]”; “[...] é fundamental a adoção de tratamento metodológico que favoreça e estimule o protagonismo dos estudantes[...]” (BRASIL, 2018, p. 468, 478 e 479). Em contrapartida, o papel do professor e a importância de suas escolhas pedagógicas pouco são pautados no documento. O foco fica muito mais no resultado esperado, que no processo.

Para Duarte (2000), esse posicionamento revela como os ideais pedagógicos escolanovistas, representados principalmente pelo “aprender a aprender”, estão arraigados no discurso oficial da educação brasileira, independentemente da existência ou não de menções explícitas ao movimento nos documentos de diretriz. O protagonismo do aluno emerge e ganha espaço para fazer oposição a um possível autoritarismo docente. Tal pensamento polarizado acaba por tensionar ao invés de valorizar a relação entre professor e aluno. O docente é destituído do papel de alguém que domina um saber mais elaborado que deve ser socializado. Decorre daí uma negação à autoridade do professor no processo. Ao descaracterizar o trabalho docente com seu discurso, os documentos oficiais consideram mais importante desenvolver um método de aquisição de conhecimentos do que aprendê-los de fato.

Em relação ao ensino de literatura para o Ensino Médio, a *Base* a dispõe como uma segmentação do componente Língua Portuguesa, dentro da área Linguagens e suas Tecnologias, e dedica cerca de quatro páginas a ela, o que consideramos insuficiente, dentro de volume de 600 páginas que compõem todo o documento, por apresentar um discurso retórico alinhavado por várias perspectivas e uma repetição de ideias que faz com que quase todas as habilidades e competências possam ser fundidas (IPIRANGA, 2019).

Ao descrever o campo artístico-literário, no qual o ensino de literatura se inclui, encontramos uma perspectiva generalista, já adotada pelos PCN: “[...] busca-se a ampliação do contato e a análise mais fundamentada de manifestações culturais e

artísticas em geral” (BRASIL, 2018, p. 495). Essa introdução reduz o ensino de literatura à promoção do “contato” e desconsidera as especificidades do texto literário (ao diluí-la em “manifestações culturais e artísticas em geral”), promovendo uma equalização que reaparecerá em outros momentos do documento. Incluída como uma das manifestações culturais e artísticas, dentre tantas outras, a literatura perde seu potencial formativo e se iguala a todos os outros tipos de textos.

Positivamente, o documento reitera nas proposições para o Ensino Médio a centralidade da leitura do texto literário nas aulas de Literatura, afirma a importância da leitura dos clássicos e sugere análises contextualizadas das obras lidas.

Em relação à literatura, a leitura do texto literário, que ocupa o centro do trabalho no Ensino Fundamental, deve permanecer nuclear também no Ensino Médio. Por força de certa simplificação didática, as biografias de autores, as características de épocas, os resumos e outros gêneros artísticos substitutivos, como o cinema e as HQs, têm relegado o texto literário a um plano secundário do ensino. Assim, é importante não só (re)colocá-lo como ponto de partida para o trabalho com a literatura, como intensificar seu⁷ convívio com os estudantes (BRASIL, 2018, p. 499).

A historiografia literária aparece como um conhecimento optativo para a formulação dos currículos das redes de ensino. Tal posicionamento, já presente em documentos anteriores, retorna ao dualismo teoria x prática, como se para direcionar o trabalho docente a uma prática pedagógica que privilegie a leitura de textos literários seja necessária a minimização teórica das aulas de Literatura.

[...] ficando a critério local estabelecer ou não a abordagem do conjunto de movimentos estéticos, obras e autores, de forma linear, crescente ou decrescente, desde que a leitura efetiva de obras selecionadas não seja prejudicada (BRASIL, 2018, p. 524).

Conforme já exposto por Perrone-Moisés (2006), no caso dos PCN, percebe-se aqui uma tentativa de esvaziamento dos conteúdos escolares, característica da estratégia de dominação burguesa (SAVIANI, 2008), que desconsidera a importância da articulação entre a análise da obra e a análise do seu contexto histórico de produção.

⁷ Não analisaremos, aqui, a inversão semântico-sintática deveras significativa, mas chamamos a atenção do leitor a ela: “[...] é importante não só (re)colocá-lo [o texto literário] como ponto de partida para o trabalho com a literatura, como intensificar seu convívio com os estudantes” – é o texto literário quem convive com os estudantes, e não o contrário. E o estudo intencional, planejado e sistemático é reduzido a uma questão de convivência.

Posicionamentos polarizados no que tange ao ensino de literatura tendem ou à separação total da obra e seu contexto ou à limitação da obra a uma ilustração de circunstâncias que lhes são extrínsecas, posicionamentos aos quais não nos alinhamos.

Como não formaliza um currículo com conteúdos definidos, a *Base* apresenta parâmetros para a organização e progressão curricular. Destacamos dois desses parâmetros que interessam diretamente à nossa pesquisa, pois amparam as diretrizes da proposta metodológica que desenvolveremos adiante.

Estabelecer seleções em perspectivas comparativas e dialógicas, que considerem diferentes gêneros literários, culturas e temas. [...] Propor a leitura de obras significativas da literatura brasileira, contextualizando sua época, suas condições de produção, circulação e recepção, tanto no eixo diacrônico quanto sincrônico [...] (BRASIL, 2018, p. 524).

Destaque-se, nesta citação, que os diferentes gêneros, culturas e temas são dados como autojustificados: o simples fato de serem diferentes (e ensejarem perspectivas comparativas e dialógicas) é o que os legitima. Já em relação ao conceito de “obras significativas” não se esclarece o que seja “significativo”, nem por que e nem para quem.

Apesar dos aspectos positivos quanto à demarcação da leitura literária no Ensino Médio, o documento apresenta constantemente um esforço por equalizar tradição e inovação, sugerindo um intercâmbio que nem sempre se articula de forma coerente entre as obras clássicas e os novos modelos de difusão literária.

Está em jogo a continuidade da formação do leitor literário e do desenvolvimento da fruição. A análise contextualizada de produções artísticas e dos textos literários, com destaque para os clássicos, intensificase no Ensino Médio. Gêneros e formas diversas de produções vinculadas à apreciação de obras artísticas e produções culturais (resenhas, vlogs e podcasts literários, culturais etc.) ou a formas de apropriação do texto literário, de produções cinematográficas e teatrais e de outras manifestações artísticas (remediações, paródias, estilizações, videominutos, fanfics etc.) continuam a ser considerados associados a habilidades técnicas e estéticas mais refinada (BRASIL, 2018, p. 503).

Em uma tentativa de enfrentar os péssimos indicativos de competência leitora que os estudantes brasileiros vêm apresentando (sobre o que discorreremos a seguir), o documento se contradiz ao tentar promover a leitura dos clássicos, mas ao mesmo

tempo equipará-los a todas as outras leituras possíveis ao aluno do Ensino Médio, principalmente aquelas que representam a cultura juvenil, tão ligada à tecnologia e ao digital. Esse tipo de imbricamento reflete uma forma afoita de contemplar todas as vertentes da formação do leitor e acaba por não direcionar de formas mais específicas o trabalho docente.

A BNCC, com seus vícios e virtudes, é hoje a legislação oficial, ainda em implantação, para a Educação Básica no Brasil. Encontramos nela alguma elaboração teórica que reverbera um impulso para a promoção de mudanças no que concerne ao ensino de literatura no Ensino Médio. Porém, suas contradições e abstrações podem dificultar essa reorientação dentro da sala de aula, além de incorrer no risco da apreensão mínima de conteúdos e da continuidade de leituras emergenciais, automáticas e fragmentadas pela inexistência de indicações metodológicas que amparem o trabalho do professor (IPIRANGA, 2019).

Tantas adversidades no processo de estabelecimento de parâmetros e orientações para a área de Literatura reverberam nas diferentes abordagens que o texto literário tem recebido nas salas de aula do Ensino Médio. Desde a década de 1980, diferentes pesquisadores, embora em alguns aspectos teoricamente dissidentes, buscam compreender que condições materiais e metodológicas podem contribuir para a promoção de leitura literária significativa entre os alunos. Apesar desses esforços, caminhamos para a completude do primeiro quarto do século XXI ainda tendo a formação de leitores como um desafio para a educação brasileira.

A série de estudos e publicações denominada *Retratos da Leitura no Brasil* vem, desde 2001, produzindo, sistematizando e analisando dados e indicadores que possibilitem a (re)orientação de programas e projetos de inclusão cultural para a população brasileira, além de identificar fatores que levem à leitura e promovam o acesso ao livro (FAILLA, 2016). A pesquisa instiga muitas indagações com os seus números, mas uma constatação já pôde ser feita, em todas as edições: o Brasil ainda não atingiu os níveis satisfatórios para que possamos afirmar que temos um público comprometido com os hábitos de leitura e tampouco conseguiu formar uma população majoritariamente autônoma e crítica no que diz respeito a essa experiência – ao menos, com o tipo de leitura que os métodos daquela pesquisa permitem capturar.

Os dados⁸ do estudo apontam que a leitura de livros religiosos, jornais e revistas é mais presente na experiência dos brasileiros que a leitura literária. Quando analisamos os gêneros que os entrevistados leitores⁹ afirmam ler, observa-se uma clara diminuição da leitura de livros literários após encerrado o ciclo escolar. Entre os leitores que estão estudando, o gênero conto é citado por 31%, romance 22% e poesia 17% como gêneros lidos no último ano. Entre os leitores que não estudam, o gênero conto permanece sendo citado por 22% dos entrevistados, já o romance é mencionado por apenas 15% e a poesia cai para 9% (FAILLA, 2016).

Esses dados nos indicam que a escola ainda é um espaço que promove o contato do leitor com obras literárias. O que não se pode afirmar é que os meios adotados para tal fim têm efetivamente colaborado para a formação de leitores literários, tendo em vista a baixa porcentagem de leitores que afirmam terem lido literatura no último ano, mesmo entre os estudantes, e a sensível diminuição dessa leitura quando não há mais intervenção escolar. O próprio percurso da pesquisadora, que abre esta seção, ilustra como a escola, em muitos casos, não se porta como um referencial de leitura para os alunos e outros agentes precisam ser mobilizados para a formação de um leitor literário. A pesquisa “Retratos da leitura no Brasil” revela que 67% dos entrevistados afirmam não ter tido a influência de ninguém para gostar de ler. Dentre os 33% que assumem terem sido influenciados por alguém, a figura da mãe ou outro responsável do sexo feminino aparece como o agente que mais influenciou os hábitos de leitura, com 11%. O(A) professor(a) só aparece em segundo lugar, citado por 7% dos entrevistados. Isso quer dizer que num universo de 5.012 participantes, apenas 115 se dizem influenciados pelo professor para a formação do gosto pela leitura (FAILLA, 2016).

⁸ Quando questionados sobre a frequência de leitura, 17% dos entrevistados afirmam ler jornais todos os dias ou quase todos os dias. Para os livros de literatura indicados pela escola, esse número cai para 5%. Aqueles que afirmam não ler livros literários que a escola indica somam 65% dos participantes da pesquisa. Ainda há 54% que asseguram não ler livros de literatura por vontade própria. Para a pergunta *Quais destes tipos de livros, seja em papel ou em formato digital, o(a) sr(a) leu no último ano?*, 42% dos entrevistados considerados leitores responderam a Bíblia, disparada como a maior fonte de leitura, seguida pelos livros religiosos com 22% (FAILLA, 2016).

⁹ A pesquisa considera como leitor aquele entrevistado que leu, inteiro ou em partes, pelo menos 1 livro nos últimos 3 meses.

Pesquisas¹⁰ recentes que nos precedem já constataram que as comunidades de leitores presentes no ambiente escolar muitas vezes se desenvolvem sem a mediação de um professor ou bibliotecário (SILVA, 2017; VALTÃO, 2016). As formas de aquisição do objeto cultural e a própria mediação da leitura literária acabam se estabelecendo entre os alunos de forma “espontânea”, ou não sistemática, planejada e intencional. Esse fato de forma alguma é negativo em si mesmo, porém, combinado aos índices da pesquisa, atesta uma evidente fragilidade da escola pública no Brasil: a formação de leitores e a promoção da leitura – e particularmente a formação de leitores literários e a promoção da leitura literária. Sem a mediação de um leitor mais experiente, a leitura literária abdica da apropriação de sentidos historicamente produzidos e fica restrita à “fruição” (DALVI, 2020), que muitas vezes redundando em uma apreciação dicotômica na base do “gostei” ou “não gostei” sem que o sujeito sequer saiba enunciar os fundamentos de seu juízo.

Ao incentivar uma simplificação dos currículos em prol de uma suposta melhora de desempenho dos alunos, os documentos oficiais desconsideram a importância dessa apropriação do patrimônio intelectual produzido pela humanidade para o desenvolvimento do homem enquanto ser histórico-cultural e sujeito da história. A relação entre aprendizagem e desenvolvimento compõe uma dialética e “[...] na ausência de condições adequadas de ensino e aprendizagem, o desenvolvimento tipicamente humano não ocorrerá” (PASQUALINI; EIDT, 2013, p. 39).

A educação escolar deve ter como objetivo formar integralmente o indivíduo para a vida social. Para isso, precisa viabilizar situações que promovam o desenvolvimento de competências cognitivas que só se desenvolvem em situações de ensino e aprendizagem (KUENZER, 2011), já que

[...] as propriedades, as possibilidades e limites, de que dispõe cada indivíduo não resultam de sua experiência individual, mas sim, das assimilações da experiência das gerações passadas que se realizam, ou não, em sua experiência (MARTINS, 2011, p. 37).

¹⁰ Analisaremos com mais detalhes as pesquisas do campo e o que elas nos dizem sobre a leitura literária no Ensino Médio no próximo capítulo.

Se o ensino e a aprendizagem são condição para o desenvolvimento, as escolhas didático-metodológicas (seleção e organização de conteúdos, condução da prática pedagógica, avaliação do processo etc.) não são fatores que possam ser menosprezados, pois são constituintes do processo de transmissão-apropriação¹¹ de conhecimentos. No que tange à leitura literária, a minimização dos conteúdos ensinados, a supervalorização do gosto do aluno e o não direcionamento para leituras mais elaboradas podem se transformar em instrumento de exclusão social, vide uma das constatações da *Retratos da leitura no Brasil*.

Os mais escolarizados leem relativamente mais que os menos escolarizados todos os tipos de material de leitura abordados na pesquisa, indicando uma diferença não apenas quantitativa, mas também qualitativa, dada a diversidade de materiais com a qual esses indivíduos têm contato (FAILLA, 2016).

Diante desse cenário, inserimos nossa pesquisa entre aquelas que buscam dar subsídio ao trabalho docente na escola pública pela consciência de que para muitos alunos, em virtude das condições históricas que lhes são dadas, não há/haverá outro meio para a apropriação do saber elaborado e o exercício da reflexão crítica e sistemática. Para os filhos da classe trabalhadora, é na escola pública que potencialmente ocorrerá a apropriação das formas mais elevadas de produção da atividade humana: a ciência, as artes e a filosofia. A escola não pode, portanto, prescindir desse papel e esperar que outros agentes o façam, por ser ela

[...] uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado. Vejam bem: eu disse sistematizado; não se trata, pois, de qualquer tipo de saber. Portanto, a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular. Em suma, a escola tem a ver com o problema da ciência. Com efeito, ciência é exatamente saber metódico, sistematizado (SAVIANI, 2013, p. 14).

¹¹ O termo apropriação é utilizado regularmente pelos pesquisadores da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica para fazer referência ao processo que culmina na incorporação de algo na natureza do indivíduo. Essa incorporação ocorre mediada pelos signos e parte da visão caótica do todo em direção a uma visão sintética da realidade. A apropriação de um conhecimento não ocorre de forma linear, mas por meio de sucessivas aproximações. “Em um processo no qual vão se ampliando as referências acerca do objeto (apreensão das múltiplas determinações), a representação do real no pensamento vai sendo produzida, ampliando-se e tornando-se cada vez mais fidedigna” (GAMA; DUARTE, 2017, p. 525). Diferentemente do conceito piagetiano de assimilação, a apropriação possui caráter ativo, pois para incorporar as aptidões e a cultura humana historicamente desenvolvida, o indivíduo deve entrar em relação com os fenômenos do mundo num processo de comunicação com eles (DUARTE, 2000).

Não reside nessa constatação negligência à existência de outros espaços formativos, extraescolares. Porém, sublinhamos a nossa defesa à especificidade da educação escolar diante de outros espaços. Cabe à escola, mesmo com todos os seus limites e contradições, a socialização do saber e a democratização do acesso à cultura. Sem atribuir a ela algum papel redentor, a escola tem sua especificidade histórica no que tange aos embates sociais, pelos quais passa a transformação da sociedade, pois é ela que oferta o acesso ao conhecimento às camadas populares, instrumentalizando-as em suas lutas e contribuindo para sua organização enquanto classe (DELLA FONTE, 2020).

Essa apropriação do conhecimento historicamente elaborado pelo gênero humano pode possibilitar uma interferência mais significativa do indivíduo no processo de transformação das relações sociais, pois cria a condição necessária ao desenvolvimento de novas aptidões e funções psíquicas¹² que não surgiriam de forma natural. “O aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer” (VIGOTSKI¹³, 2009, p. 118). Ao se apropriar das faculdades e modos de comportamento humano formados historicamente, o homem reconhece sua humanidade pelo processo de produção e reprodução de sua existência.

Analisando o desenvolvimento do psiquismo pelo viés teórico da psicologia histórico-cultural, Martins (2011) constata que o cerne da compreensão do psiquismo animal assenta-se na relação organismo–meio, estando diretamente relacionada à satisfação das necessidades biológicas básicas. Assim, a atividade animal está radicada nos programas hereditários de comportamento e no produto da experiência individual. Já o psiquismo humano tem como questão fundamental a relação homem–sociedade. As ações e habilidades humanas resultam das apropriações do patrimônio construído histórico-socialmente.

¹² Tais proposições vigotskianas, nesse momento de nossa pesquisa, cumprem apenas a função de vincular o ensino e aprendizagem no âmbito escolar ao desenvolvimento psíquico e serão aprofundadas no capítulo 3.

¹³ Como a maioria dos tradutores das obras que utilizamos como referência nesta pesquisa optaram pela grafia Vigotski, adotaremos também essa grafia, mantendo nas citações e indicações bibliográficas a forma presente na obra referida.

Diferentemente, do ponto de vista do homem, ainda que ele conte com todas as propriedades morfofisiológicas requeridas ao seu desenvolvimento, ele sucumbirá no pleno gozo de suas propriedades naturais caso esteja desprovido de condições sociais de vida e de educação, isto é, de um acervo de objetivações a se apropriar. Isso ocorre, pois tais características morfofisiológicas, por si mesmas, não o equipam para a vida em sociedade (MARTINS, 2011, p. 37).

Dessa forma, fica evidente o papel relevante das condições sociais objetivas para o desenvolvimento humano e a configuração consciente e intencional que marca a diferenciação entre o psiquismo humano e o animal. Para Vigotski (2009), a apropriação do conhecimento não se configura como um processo passivo, mas uma atividade efetiva do indivíduo em relação aos objetos culturais. Porém, essa apropriação não se realiza simplesmente no contato direto com o objeto. Apesar de os objetos culturais materializarem o conhecimento historicamente elaborado, é necessária a mediação de outros indivíduos para que se concretize o processo de apropriação. O homem é um ser essencialmente social que a princípio não dispõe de propriedades que lhe assegurem a conquista daquilo que o caracteriza como ser humano.

Assim, o processo de aquisição das particularidades humanas, isto é, dos comportamentos complexos culturalmente formados, demanda a apropriação do legado objetivado pela prática histórico-social. Os processos de internalização, por sua vez, se interpõem entre os planos das relações interpessoais (interpsíquicas) e das relações intrapessoais (intrapíquicas); o que significa dizer: instituem-se a partir do universo de objetivações humanas disponibilizadas para cada indivíduo singular pela mediação de outros indivíduos, ou seja, por meio de processos educativos (MARTINS, 2011, p. 212).

Essa mediação ocorre desde o nascimento do sujeito, mas a aprendizagem escolar, desde a primeira infância, traz a novidade de mediar o conhecimento de forma sistemática e intencional, potencializando a capacidade do aluno de, a partir da realidade empírica, realizar abstrações e intervir na prática social com uma compreensão aprofundada (passando do empírico ao concreto, pela mediação do abstrato, como ensinam diversos autores vinculados à pedagogia histórico-crítica). Ao ser capaz de analisar os elementos de um fenômeno considerando suas múltiplas determinações, que estão além da experiência ou do vivido, o educando estabelece conexões que o possibilitarão compreender de forma mais ampla a prática social.

Mas a tensão entre o empírico e o abstrato não resulta espontaneamente, ela precisa ser provocada, instigada, dado que nos permite afirmar a educação escolar como uma importante condição na geração dessa tensão, e o ensino dos conceitos científicos como criação de “desconfiança” em relação ao imediatamente evidente na realidade concreta (MARTINS, 2015, p. 50).

A atividade mediadora constitui-se, então, como uma interposição consciente que, afetando a relação sujeito-objeto, provoca transformações, encerra a intencionalidade socialmente construída e promove desenvolvimento. “[...] uma condição externa que, internalizada, potencializa o ato de trabalho, seja ele prático ou teórico” (MARTINS, 2015, p. 47). Ou seja:

[...] tanto os instrumentos quanto os signos se incluem no conceito mais geral de atividade mediadora, isto é, um tipo de atividade que permite aos objetos que participem dela exercerem entre si, a partir de sua natureza (isto é, de suas propriedades essenciais), uma influência recíproca – da qual depende a consecução do seu objetivo. [...] O conceito de mediação ultrapassa a relação aparente entre coisas, penetrando na esfera das intervinculações entre as propriedades essenciais das coisas (MARTINS, 2015, p. 45).

Para nos apropriarmos das formas socialmente elaboradas de representação, precisamos da mediação dos signos – “[...] representações abstratas que refratam, na palavra, a realidade para além de sua captação sensorial empírica, conferindo-lhe significação” (MARTINS, 2013, p. 133). Por emanarem da unidade dialética que se instala na relação entre sujeito e objeto, os signos são mediadores por excelência e, na condição de instrumentos sociais, precisam ser aprendidos, o que demanda ensino.

Por isso, discutiremos mais profundamente em capítulo posterior o papel que o professor de Língua Portuguesa e Literatura, enquanto portador dos signos e leitor mais experiente, deve exercer antes, durante e após as leituras literárias realizadas em contexto escolar. Ciente de que “o aluno, isto é, o indivíduo que lhe cabe educar, sintetiza em si as relações sociais próprias da sociedade em que vive e em que se dá o processo de sua educação” (SAVIANI, 2015, p. 40), a prática docente que visa a viabilizar a apropriação pelo aluno do conjunto de objetivações humanas exige sensibilidade, conhecimento do campo, apreço à leitura (literária) e à cultura letrada, além, é claro, de condições materiais objetivas que as favoreçam.

Cabe ao professor reconhecer o nível de desenvolvimento real do aluno para, a partir dele, sugerir, por exemplo, a leitura de textos mais complexos, inicialmente com auxílio e, paulatinamente, de forma cada vez mais autônoma (VYGOTSKY, 2004). Esse tipo de abordagem contribui para a valorização da cultura e das relações entre os indivíduos no processo do desenvolvimento humano e promove um ensino de fato desenvolvente, que requalifique o psiquismo do sujeito em escolarização.

Todavia, reconhecemos que atingir esse intento não é tarefa fácil, considerando as condições materiais que são impostas ao docente no exercício de sua atividade. Hoje, o professor de literatura do Ensino Médio na escola pública brasileira é um profissional licenciado em Letras que precisa dividir a usualmente pequena carga horária da disciplina de Língua Portuguesa entre os estudos gramaticais, a análise e reflexão linguística, a produção de textos orais e escritos, e a literatura. Com uma indecente desvalorização profissional (vide as dificuldades enfrentadas para se inserir e permanecer em estudos de pós-graduação, salas de aula superlotadas, uma exorbitante carga horária que prioriza a execução das aulas em detrimento do planejamento, entre muitos outros fatores que poderíamos apontar) e salarial, esse professor, enredado pelas circunstâncias, acaba por reproduzir o modelo de ensino de literatura que recebeu enquanto aluno, seguindo com excessiva fidelidade as prescrições dos manuais de literatura e a prática de profissionais mais experientes que tomam a aparência como essência e, como consequência, não reconhecem a referência teórico-pedagógica que norteia determinada prática. Assim, temos presenciado um volume de pesquisas no campo acadêmico, que se reportam à reflexão sobre a prática escolar, que não reverbera nas atividades pedagógicas, as quais continuam centradas muito mais na história da literatura e o estudo sobre as chamadas “escolas literárias”¹⁴.

Nesse cenário adverso, a leitura de obras literárias, enquanto prática social, acaba obscurecida pela escola. Atividades de leitura acontecem, mas não há evidências de que sejam planejadas, rotineiras e sistematizadas, e nem que dialoguem com o

¹⁴ Durante esta pesquisa, utilizaremos as expressões *movimentos literários*, *períodos literários*, *escolas literárias* e *estéticas literárias* como hiperônimos para os diversos movimentos que compõem a história da literatura, visto que nas pesquisas do campo e nos documentos oficiais encontramos essa diversidade de nomenclatura.

sistema literário mais amplo (para além dos muros escolares). O discurso dos documentos oficiais de valorização do texto não se efetiva na prática e o convívio pedagógico entre escola e literatura esmaece o papel do professor.

Diante das evidências que nos estão escancaradas de um recrudescimento do conservadorismo¹⁵, que tem como efeito uma negação da multiplicidade de perspectivas e valores ideológicos constitutivos dos textos literários, acreditamos que, enquanto pesquisadores do campo, é nosso papel social, ético e político instrumentalizar o fazer docente em busca de uma transformação qualitativa do ensino de literatura no Brasil.

Estabelecemos, pois, como *objetivo geral* desta tese, por meio de uma pesquisa teórico-bibliográfica, a sistematização de princípios e orientações metodológicas que se desdobram em uma proposta de abordagem temática do texto literário no trabalho pedagógico escolar no contexto do ensino médio.

Apropriando-nos do material intelectual produzido por nossos antecessores é que nos dispomos a apresentar princípios e orientações metodológicas fundamentadas nos estudos sobre a mediação realizados por Vigotski e a partir de uma concepção de literatura e linguagem ancorada nos pressupostos de Bakhtin e Candido. Conforme demonstraremos, o movimento teórico aqui realizado se desprende do historicismo positivista como organizador do ensino de literatura no ensino médio e caminha para uma perspectiva histórica de trabalho com o texto literário – perspectiva na qual a leitura orientada e situada da literatura viabiliza a apropriação de conhecimentos do

¹⁵ O fortalecimento público desse discurso se materializa nos âmbitos legislativos com o surgimento de projetos de lei que pretendem evitar “doutrinação ideológica” nas instituições de ensino, a presença cada vez mais recorrente de um discurso reacionário e autoritário na crônica política do país (MIGUEL, 2016) e a censura a autores e livros literários noticiada frequentemente pela mídia: “Pais acusam livro de Ana Maria Machado de fazer apologia ao suicídio” (Fonte: <https://paginacinco.blogosfera.uol.com.br/2018/09/07/pais-acusam-livro-de-ana-maria-machado-de-fazer-apologia-ao-suicidio/>. Acesso: 23 mai. 2020); “Clayton Silva questiona Prefeitura sobre distribuição de livro contendo ideologia de gênero” (Fonte: <http://limeira.sp.leg.br/imprensa/noticia.php?id=10337>. Acesso: 23 mai. 2020); “Livro infantil que sugere casamento entre pai e filha é retirado de escolas no ES” (Fonte: <https://www.gazetaonline.com.br/noticias/cidades/2017/06/livro-infantil-que-sugere-casamento-entre-pai-e-filha-e-retirado-de-escolas-no-es-1014061686.html>. Acesso: 23 mai. 2020); Escola católica do Rio censura livro acusado de ser de esquerda (Fonte: <https://veja.abril.com.br/brasil/escola-catolica-do-rio-censura-livro-acusado-de-ser-de-esquerda/>. Acesso: 23 mai. 2020).

campo literário e contribui na formação de sujeitos, por meio de uma compreensão mais alargada da realidade, condensada na obra literária.

A fim de subsidiar o trabalho docente, apresentaremos três princípios que, amparados em nosso referencial teórico, precisam ser considerados para a realização de uma leitura literária no contexto escolar do Ensino Médio que vise à formação omnilateral dos sujeitos: a) *que se privilegie a leitura integral de textos literários*; b) *que se estabeleça uma relação dialógica com o texto e com o outro*; c) *que considere o texto literário não como produto da realidade social, mas como integrante dela*. Com o fito de externar aos docentes as articulações internas entre a teoria que adotamos e as ações práticas orientadas por ela, realizaremos a análise de quatro obras literárias a partir do tema *Relações familiares*. Ao construir a presente proposta, nosso intuito não é apresentar um roteiro a ser seguido, mas sim explicitar como os princípios e orientações que sistematizamos podem se desdobrar em ações didáticas que procurem garantir a leitura integral e mediada da literatura em contexto escolar e, ao mesmo tempo, a transmissão intencional, planejada e sistemática de conhecimentos literários, na forma de conteúdos escolares.

Não é a intenção desta pesquisa trocar o ensino da historiografia literária pelo estudo de temas nas aulas de Literatura. O que propomos é uma alteração nos motivos pelos quais se ensina literatura e dos procedimentos que se usa para tal. Essa proposta alinha-se à pedagogia histórico-crítica pela coerência entre essa corrente pedagógica e as perspectivas para o ensino de literatura que até aqui defendemos. Tal teoria pedagógica resgata a importância da escola e do trabalho pedagógico intencional, planejado e sistemático para a transmissão, apropriação e objetivação do saber elaborado e acumulado historicamente, favorecendo o diálogo dos alunos entre si e com o docente, sem deixar de valorizar o diálogo com o patrimônio intelectual produzido socialmente, tendo em vista a superação de um modelo social no qual os diferentes sujeitos ocupam lugares previamente determinados no acesso e usufruto das riquezas materiais e imateriais coletivamente produzidas. Dessa forma, é possível considerar “os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento” dos educandos, “sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-

apropriação dos conteúdos cognitivos”, bem como o papel fundamental do professor na organização e condução do processo (SAVIANI, 2008, p. 56).

Para o ensino de literatura, propor a sistematização de uma prática pedagógica que relaciona o saber elaborado às dimensões sociais das quais o aluno faz parte implica reconhecer a importância da leitura dos clássicos no contexto escolar. Promover situações em que a classe trabalhadora tenha a oportunidade de se apropriar do patrimônio literário de mais alto grau de elaboração significa favorecer uma formação que visa à emancipação humana e representa resistência ao esvaziamento teórico da prática educativa.

A pedagogia histórico-crítica diferencia-se das demais teorias pedagógicas exatamente por propor a superação da dicotomia teoria x prática, articulando esses dois termos como uma unidade que se contrapõem entre si em um movimento dialético. Ao invés do aligeiramento do ensino destinado às camadas populares, o que ela propõe é o aprimoramento desse ensino, visto que “[...] o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas” (SAVIANI, 2008, p. 45). Pela mediação da educação vislumbramos alterar a qualidade de atuação dos educandos na prática social, pois o caráter dialético do processo educativo em sua relação com a prática social pode tornar essa atuação mais consistente e eficaz em direção ao objetivo de transformação da sociedade. Nesse sentido, a prática social torna-se ponto de partida e de chegada da prática pedagógica, que deve levar em conta, de maneira articulada, “os conteúdos de ensino (gênese, estrutura e desenvolvimento), as formas (procedimentos, recursos, tempos, espaços) e os destinatários (especificidades do desenvolvimento psíquico dos alunos)” (MARSIGLIA; MARTINS; LAVOURA, 2019, p. 22).

Para Saviani (2008, p. 54), “[...] uma teoria, um método, uma proposta devem ser avaliados não em si mesmos, mas nas consequências que produziram historicamente”. Adotamos, pois, como perspectiva para a nossa proposta um ensino de literatura que não visa a uma superestima nem dos elementos internos nem dos elementos externos à obra literária, mas que revela a interlocução existente entre eles. Compreendemos que o contexto de produção não apenas fornece matéria para a elaboração, mas é elemento da estruturação da obra de arte enquanto obra de arte,

convertido em fator interno, atuando como determinante do valor estético (CANDIDO, 2000). Assim entendida, a historicidade do texto é preservada sem que se perca sua especificidade estética (COSTA, L. 2017).

Escolhemos propor a abordagem temática dos textos literários por entendermos que é uma via que possibilitará não somente um confronto entre estéticas literárias, no que se pauta o historicismo, mas principalmente uma relação intertextual entre as obras e a discussão crítica das questões em voga na perspectiva do leitor contemporâneo. Tomamos em nossa pesquisa a noção de *tema* numa acepção bakhtiniana, como o conteúdo ideologizado composto tanto dos aspectos verbais quanto extraverbais que compõem uma obra (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2004). Assim, ao selecionar as obras buscamos adotar como critério a diversidade de autores e estilos de época, privilegiando as que apresentem questões humanas, sociais, culturais, históricas e políticas textualizadas de diferentes modos e pertinentes ao contexto escolar em que serão lidas, a fim de promover a interação entre os sentidos que os discursos assumem quando considerados os aspectos históricos, sociais e culturais que envolvem a enunciação.

Riedel et al. (1971) em seu livro *Literatura Brasileira em curso* lança, de forma precursora, uma antologia didática que organiza textos literários em torno de temas. A obra busca distanciar-se de uma visão puramente historicista (na acepção positivista) para o ensino de literatura, procurando desobrigar os textos de uma continuidade baseada em condicionamentos histórico-sociais. Poucas são as investigações que se valeram de propostas didáticas, como essa, a fim de sistematizar atividades docentes que rompam com o método de abordagem historiográfica tradicionalmente adotado.

Encontramos apenas uma pesquisa¹⁶ que menciona um relato de experiência de leitura literária a partir de abordagem temática. Não se desenvolve nesta tese a

¹⁶ Pautamo-nos na pesquisa de anterioridade realizada no Banco de Teses e Dissertações da Capes: <<https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>>, conforme será exposto mais detalhadamente no próximo capítulo. Assim, para fins de levantamento dos trabalhos acadêmicos que se aproximam do nosso, consideramos aqueles em que houve uma tentativa de sistematização da abordagem temática do texto literário, e não apenas o relato de experiência da exploração de apenas um tema a partir de textos literários. Além disso, tomamos como recorte apenas as pesquisas que envolveram a etapa do Ensino Médio.

mesma proposta de Gravonski (2001) em sua dissertação de mestrado, pois o intuito dessa pesquisa foi a tematização de obras, para abordagem com alunos do Ensino Médio, ancorada ainda na perspectiva dos recortes estéticos e históricos supostamente indicados para estudo em cada série do Ensino Médio. A sugestão metodológica deste trabalho será a leitura integral de obras que se aproximam tematicamente sem nenhum compromisso inicial com a periodização literária. Dessa forma, busca-se uma educação literária de fato e de efeito, em que a primazia seja do texto e seus recursos discursivos, respeitando-se a autonomia da obra de arte (que é justamente o que a diferencia de outros campos da atividade humana). A escolha de obras diversas quanto ao gênero, ao período em que foram escritas/publicadas e à voz enunciativa, mas que possuem confluências temáticas, contribui para a percepção de que a literatura é plena de saberes sobre o homem e sobre o mundo (saberes que não coincidem nem com o senso comum, nem com a ciência ou a filosofia), tendo o poder de se transmutar em diversas formas discursivas.

Diante disso, consideramos o escopo de nosso objeto de pesquisa como inédito na medida em que não encontramos nenhuma outra investigação de doutoramento que proponha uma sistematização efetiva de abordagem temática do texto literário.

Ademais, justificamos a relevância do tema em apreço como objeto de estudo em um doutoramento tendo em vista que:

a) além dos dados alarmantes das sucessivas edições da pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil*, consideramos preocupantes os resultados do desempenho brasileiro em leitura aferidos em diferentes âmbitos. Para ficarmos em apenas um exemplo, e resguardadas as finalidades, a lógica e os critérios desse tipo de “ranqueamento”, o país ocupa a 57^a posição em leitura¹⁷ entre os 76 países participantes da última edição

¹⁷ No PISA, o letramento em Leitura refere-se a compreender, usar, avaliar, refletir sobre e envolver-se com textos, a fim de alcançar um objetivo, desenvolver seu conhecimento e seu potencial, e participar da sociedade. A média de proficiência dos estudantes brasileiros em letramento em Leitura no PISA 2018 foi de 413 pontos, 74 pontos abaixo da média dos estudantes dos outros países da OCDE (487). Metade dos jovens brasileiros não alcançaram o Nível 2 (nível mínimo de proficiência) ou acima em letramento em Leitura. Segundo a OCDE, nesse nível os alunos começam a demonstrar a capacidade de usar suas habilidades de leitura para adquirir conhecimento e resolver uma variedade de problemas práticos (OCDE, 2019). A despeito dos problemas inerentes seja aos rankings, seja à lógica do PISA e da OCDE, não podemos considerar desprezíveis os resultados que apontam.

do PISA¹⁸ – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes sob coordenação da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2019);

b) movido pelo próprio percurso profissional e de pesquisa, nosso interesse em particular pela leitura literária avulta-se quando, a despeito de todo o avanço teórico obtido em virtude do recrudescente interesse de pesquisadores acadêmicos pelo tema, constatamos, como já referido, que as práticas de leitura literária no Ensino Médio continuam reduzidas majoritariamente a um enfadonho desfilhar de nomes, datas e características, esvaziando o discurso altamente simbólico e ideológico presente no texto (CEREJA, 2004; DALVI, 2013b);

c) no bojo do cenário descrito, acreditamos que materializar uma alternativa metodológica para abordagem do texto literário em sala de aula é um esforço acadêmico que prestigia a profissão docente, ressaltando seu importante papel nesse processo, e atualiza o que já fora intuído por outros pesquisadores pelo país: as políticas públicas para esse viés precisam subsidiar não somente a aquisição do material cultural, mas, e principalmente, uma formação qualificada dos profissionais (professores, bibliotecários) que cumprem o papel de mediadores¹⁹ da leitura;

d) por último, no sentido da justificativa sob a qual todas as outras se amparam, confiamos no papel social e no potencial humanizador da literatura quando oportunizada sua apreciação estética, quando a experiência com o texto literário se torna concreta e o trabalho pedagógico do professor permite ao educando experienciar o mundo por meio da palavra. Por isso, o nosso interesse em elaborar uma proposta que tenha o texto como ponto de partida e como ponto de chegada,

¹⁸ Somos sabedores das limitações dessa avaliação no que se refere aos interesses da classe trabalhadora. A relação entre os resultados do exame e a qualidade da educação de um país não deve se dar de forma automática, pois o teste avalia apenas o desempenho dos estudantes em três áreas do conhecimento, o que deixa de fora diversas nuances do complexo fenômeno educacional. Além disso, a lógica do exame é pautada por uma forte correlação entre desempenho educacional e desempenho econômico. Porém, seus resultados não podem ser desconsiderados quando são, ainda, um dos principais indicativos adotados como referência para a elaboração de políticas públicas educacionais no Brasil.

¹⁹ O que denominamos mediador de leitura, aproveitando uma nomenclatura corrente no campo, na realidade refere-se ao papel desempenhado pelo leitor mais experiente que já incorporou conhecimentos e conceitos necessários ao processo de leitura e que os instrumentaliza para a relação do leitor menos experiente com o texto literário desafiador; o que medeia a relação dos novel-leitores com o texto não é, em si, a pessoa do professor ou do “mediador” de leitura, mas o conhecimento que ele porta, transmite e aciona.

valorizando o livro em sua concretude como objeto cultural e a leitura integral de obras como princípio norteador para as aulas de Literatura.

Estabelecer princípios e orientações metodológicas para o ensino de um conteúdo escolar por si só é condição insuficiente para a formação omnilateral do indivíduo e para a transformação social, mas é também necessário (DELLA FONTE, 2020).

A passagem de uma teoria educacional de inspiração marxista para uma teoria pedagógica requer formular diretrizes para reorganizar as finalidades e objetivos do trabalho educativo, as instituições formadoras, os agentes educativos, os conteúdos de ensino e os procedimentos didáticos rumo à construção de uma nova sociedade e de um novo ser humano. Por isso, a sistematização de intervenções educacionais (por mais limitada e insuficiente que seja) mostra-se necessária: é restrita, é pontual, pois reconhece a determinação social da escola; e, ao mesmo tempo, oferece instrumentos efetivos para as reivindicações do magistério e pela luta por uma educação como direito social (DELLA FONTE, 2020, p. 130).

Justificamos, pois, a nossa colaboração acadêmica de forma propositiva a fim de que as camadas populares, que majoritariamente têm na escola o único meio de acesso ao conhecimento elaborado, tenham a oportunidade de se apropriar do capital cultural construído pela humanidade para se tornarem menos alijadas no processo de construção social (SAVIANI, 2008).

A proposta que aqui desenvolveremos foi construída como uma alternativa ao modelo existente de ensino de literatura ao Ensino Médio e visa a contribuir para a formação integral do educando, de forma a não menosprezar ou hierarquizar suas faculdades e capacidades, buscando sua emancipação. Essa perspectiva de formação “[...] inspira formulações pedagógicas críticas no sentido de afirmarem seu compromisso com uma constituição humana ampla e complexa, na qual a dignidade do sensível seja considerada junto com a sua faculdade racional” (DELLA FONTE, 2020, p. 25). Para isso, recorreremos à literatura como um patrimônio cultural e estético que deve ser transmitido por possibilitar a análise e compreensão da realidade social de forma mais sofisticada e por tudo que ela tem a dizer ao homem sobre sua própria humanidade.

Como uma das formas de objetivação artística do ser humano, a literatura suplanta a dualidade razão x sensibilidade por constituir-se de textos cuja forma e conteúdo colaboram tanto para a ampliação da racionalidade crítica quanto para uma melhor

compreensão das emoções humanas (DELLA FONTE, 2020). Dessa forma, ela se apresenta como um saber elaborado que pode colaborar de modo significativo para a humanização dos indivíduos e para a não perpetuação das relações de dominação vigentes.

Assim, no próximo capítulo faremos nossa revisão de literatura, onde apresentaremos um apanhado de pesquisas concluídas que tiveram como escopo a formação do leitor literário, principalmente no Ensino Médio, a fim de verificarmos os avanços da discussão no campo, a partir da identificação dos consensos e das controvérsias, e indicar a contribuição de nossa pesquisa para a expansão desses estudos.

No capítulo 3, recorreremos aos pressupostos teóricos de Bakhtin e Antonio Candido para discutirmos as concepções de linguagem e literatura e as especificidades do texto literário, que asseguram a atualidade do papel formador da literatura na sociedade. Além disso, apresentamos nesse capítulo a noção conceitual de tema da teoria enunciativo-discursiva da linguagem, a qual adotamos e que nos interessa particularmente por apresentarmos nesta pesquisa uma proposta de leitura literária temática.

No capítulo 4, valemo-nos de pesquisadores como Zilberman, Dalvi e Saviani e das contribuições de Vigotski para discutir o espaço da leitura literária no ambiente escolar, as contradições da consolidação do Ensino Médio no Brasil, que culminam na formação de um público com perfil bastante heterogêneo, e o papel do professor como mediador²⁰ na formação de leitores literários. À luz da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural, sublinhamos a importância da figura do professor, com suas escolhas didático-metodológicas, para o processo de mediação da leitura literária e a necessária consideração sobre a zona de desenvolvimento real e iminente do aluno para o planejamento de atividades que vislumbrem suas possibilidades de vir a ser.

²⁰ Essa identificação do professor como mediador é, a rigor, imprecisa, mas é largamente utilizada no campo. Por isso, mais adiante, discutiremos com maior profundidade esse aspecto.

O capítulo 5 apresenta os eixos norteadores e a sistematização de nossa proposta metodológica, ancorados em nosso referencial teórico apresentado até ali. Sistematizamos, nesse capítulo, três princípios que visam, principalmente: à defesa do ensino intencional, sistemático e elaborado; às especificidades do desenvolvimento do público-alvo da educação escolar de nível médio e o desdobramento dessas especificidades para o ensino que considere as atividades-guia; à necessidade de transformação do conhecimento literário em conteúdo de ensino. Analisamos tematicamente quatro obras literárias (“História de passarinho”, “Passeio noturno”, Boitempo e Minha vida de menina) a fim de ilustrar como tais princípios podem se desdobrar em ações didáticas.

2 REVISÃO DE LITERATURA: UM DIÁLOGO COM OS PARES

Um locutor não é um Adão bíblico, perante objetos virgens, ainda não designados, os quais é o primeiro a nomear.

Mikhail Bakhtin

É importante para o aprofundamento de nossas reflexões uma investigação sobre como a temática da leitura literária na Educação Básica tem sido abordada nas produções acadêmicas de outros pesquisadores. Ademais, essa análise nos possibilita integrar à nossa tese os estudos já realizados, a fim de nos encaminharmos a uma pesquisa que traga contribuições inéditas e relevantes para a ciência e para a sociedade.

Há algumas décadas, é crescente o interesse da comunidade acadêmica pelas pesquisas sobre leitura, leitura literária e formação de leitores. Diante disso, vários documentos foram criados e já há um acumulado de debates, consensos e avanços que nos possibilitam partir rumo a novas discussões.

Buscaremos, a seguir, dialogar com trabalhos já publicados no universo acadêmico brasileiro que revelem estudos relacionados aos objetivos da presente pesquisa que passam pela compreensão dos fatores que historicamente vêm causando uma crise no interesse pela leitura literária, a discussão sobre a importância e a necessidade de insistir na prática de leitura de literatura no Ensino Médio e a busca por uma nova metodologia que sirva de opção ao docente que deseja não enveredar tão-somente pela linha histórico-crítica.

Para tal, começamos por mapear no banco de dissertações e teses da Universidade Federal do Espírito Santo as pesquisas na área de formação de leitores literários, com ênfase naquelas que levem em consideração o público-alvo de nossa análise: os alunos do Ensino Médio. A seguir, buscamos no repositório da Capes, considerado atualmente o Banco de Dissertações e Teses mais completo no âmbito dos Programas de Pós-Graduação no Brasil, ampliando o nosso olhar ao território nacional.

2.1 DISSERTAÇÕES E TESES DO PPGL

Mapeamos, inicialmente, as produções acadêmicas no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Letras – PPGL da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), contemplando os trabalhos disponíveis até janeiro de 2019, quando realizamos a busca. Na página virtual do Programa, encontramos 200 dissertações de mestrado defendidas a partir de 2007, cronologicamente organizadas, assim como 64 teses de doutorado que foram apresentadas a partir de 2014. Tomamos como filtro as palavras-chave de nossa pesquisa: formação de leitores, literatura no Ensino Médio e mediação de leitura literária. Através dessa busca de anterioridade, encontramos 9 pesquisas com pelo menos um dos descritores selecionados, conforme o quadro 1.

Quadro 1 – Dissertações e teses do PPGL (UFES)

D	Título	Autor	Ano de defesa	Orientador (a)
i	A literatura nos livros didáticos do Ensino Fundamental II: um estudo de três coleções contemporâneas	Daiani Pignaton Souza Silva	2017	Raimundo Nonato B. de Carvalho Coorientadora: Maria Amélia Dalvi Salgueiro
s				
s				
e				
r				
t				
a				
ç				
õ	Literatura e Ensino Médio: a mediação do professor e das novas tecnologias no processo ensino-aprendizagem	Fabiani Rodrigues Taylor Costa	2017	Renata Junqueira de Souza
e	(Não) leituras de obras literárias em contexto escolar: um estudo de caso a partir de versão integral e adaptações de "O Cortiço", de Aluísio Azevedo	Ravena Brazil Vinter	2017	Maria Amélia Dalvi Salgueiro
s	Leitura literária de alunos do Campus São Mateus do Instituto Federal do Espírito Santo frente às tecnologias de informação e comunicação contemporâneas	Rossanna dos Santos Santana Rubim	2016	Maria Amélia Dalvi Salgueiro
	Práticas e Representações de Leitura Literária no IFES/Campus de Alegre: uma história com rosto e voz	Rosana Carvalho Dias Valtão	2016	Maria Amélia Dalvi Salgueiro
	Livros, leituras e leitores: a literatura do Espírito Santo no vestibular da Ufes	Arnon Tragino	2015	Maria Amélia Dalvi Salgueiro
	Apropriações do livro didático de literatura: um diálogo com professores e alunos	Héber Ferreira de Souza	2015	Maria Amélia Dalvi Salgueiro

T e s e s	A mulher e o feminino em livros didáticos contemporâneos de literatura para o ensino médio	Êudma Poliana Medeiros Elisbon	2018	Maria Amélia Dalvi Salgueiro
	O <i>habitus</i> do leitor literário: o professor de Língua Portuguesa da rede estadual do Espírito Santo	Ronis Faria de Souza	2016	Adelia Maria Miglievich Ribeiro Coorientadora: Maria Amélia Dalvi Salgueiro

Fonte: Da autora.

A partir do agrupamento das produções, percebemos que é recrudescente o interesse dos pesquisadores do Programa pela interseção entre os estudos literários e o contexto educacional. Destacamos, ainda, que apenas em 2015 houve a primeira defesa de trabalho acadêmico desenvolvido no PPGL nessa interface. É notório, também, que o engajamento da professora e pesquisadora Maria Amélia Dalvi Salgueiro neste campo tem colaborado para o desenvolvimento de pesquisas que se voltam para os estudos literários dentro da perspectiva de uma educação literária.

Entre as produções disponíveis, selecionamos aquelas que mais se aproximam do que ora se pesquisa e buscaremos, a seguir, pontuar algumas aproximações entre esses trabalhos e a presente tese e de que forma as pesquisas já realizadas colaboram para as reflexões deste trabalho.

A dissertação de Arnon Tragino (2015) – “Livros, leituras e leitores: a literatura do Espírito Santo no vestibular da Ufes” – se preocupa em analisar a presença da literatura produzida no Espírito Santo no Processo Seletivo da UFES tomando como *corpus* de análise os editais dos processos seletivos de 2005 a 2014, as listas de obras para leitura obrigatória, as provas objetivas, discursivas e de redação e as respostas esperadas, propostas pelas bancas avaliadoras. O autor pretende, ancorado principalmente em Wolfgang Iser e Roger Chartier, elaborar explicações para

entender o contato entre o ensino de literatura na educação básica (particularmente no Ensino Médio) com a literatura no e do estado, verificando em que medida o vestibular indica o que deve ser estudado, como promover e proceder a leitura das obras, como conferir sua compreensão e como orientar seus estudos” (TRAGINO, 2015, p. 18).

A partir de um panorama sobre a presença da literatura no vestibular e analisando internamente o Processo Seletivo da UFES, em comparação também com outros importantes vestibulares do país, Tragino (2015, p. 133) aponta durante seu trabalho um aspecto que se coaduna com as reflexões propostas até aqui: “os vestibulares, cada um à sua maneira, possuem algum compromisso em desenvolver o senso crítico nos candidatos”; porém, as questões propostas, principalmente na prova de seleção da UFES, apresentam-se um tanto tradicionais e presas a aspectos formais do texto literário, o que acaba por restringir a autonomia do leitor em sua experiência de leitura literária.

A despeito da extinção da lista de leituras obrigatórias do Processo Seletivo da maioria das universidades do país, em virtude do fortalecimento do Exame Nacional do Ensino Médio, consideramos que a metodologia utilizada pelos antigos vestibulares colaborou em muitas instâncias para a aproximação entre livros literários e leitores.

Enfim, num país com históricas deficiências de leitura, a indicação de livros de literatura para o vestibular reforçou a inserção desse objeto no contexto escolar – embora se possa ponderar que as listas ampliaram a difusão do livro e da literatura, em lugar das práticas a eles correlatas (TRAGINO, 2015, p. 32).

Concordamos com o autor e reforçamos aqui nossa crença de que as escolhas metodológicas em sala de aula são primordiais para uma experiência leitora significativa, não sendo, portanto, a simples seleção de obras um fator que justifique o não apreço pela literatura. Além disso, assistimos há algum tempo a uma ampliação do acesso ao livro de literatura em sua forma física, sem, contudo, vermos reverberar na prática escolar escolhas que colaborem de forma efetiva para a formação de um aluno-leitor autônomo e sensível às percepções estéticas do texto.

A pesquisa de Rosana Carvalho Dias Valtão (2016), intitulada “Práticas e representações de leitura literária no Ifes/Campus de Alegre: uma história com rosto e voz”, dialoga com o trabalho do historiador francês Roger Chartier e os princípios epistemológicos da História Cultural, no que se refere à história do livro, da leitura e da literatura a fim de investigar

como a leitura literária acontece nessa instituição de ensino (Ifes/Campus de Alegre), mapeando em qual contexto leitor o grupo social dos alunos dessa

instituição está inserido, quais são suas estratégias, modos, práticas e representações de leitura e como os sujeitos estudados se apropriam do que leram na escola e fora dela (VALTÃO, 2016, p. 6).

A autora insere seu trabalho “em um contexto marcado pela difusão da ideia de que a leitura literária está em crise e de que os jovens do século XXI leem cada vez menos” e parte da premissa “de que a leitura é uma prática que se dá a existir em espaços contextualizados, com gestos e hábitos distintos em cada época”. A partir de pesquisa bibliográfico-documental e de campo, em perspectiva qualitativa, e “considerando o princípio de que toda realidade cultural é construída nas relações existentes entre os grupos sociais”, a investigação detectou “a existência de uma prática de leitura que se desvencilha do trabalho com leitura de literatura em sala de aula” (VALTÃO, 2016, p. 6).

Através de questionário, entrevista e registro fotográfico, Valtão (2016) constata que as obras lidas pelos alunos investigados pertencem à indústria cultural dos *best-sellers*. Foram identificadas, ainda, as modalidades partilhadas de ler das comunidades de leitores presentes no contexto estudado: percebeu-se que as principais vias de acesso e as formas de aquisição do objeto cultural aconteciam através de empréstimos e trocas entre os próprios alunos e verificou-se que seus pares são os principais mediadores da leitura literária existente nesse espaço.

Sem o interesse de desqualificar quaisquer leituras ou promover o embate entre leitura de *best-seller* e leitura canônica, a autora verifica que há no Ifes *Campus Alegre* uma comunidade de leitores, ao contrário do que afirma repetidamente o senso comum, mas, mesmo para esse público, as leituras tipicamente escolares são desinteressantes.

Precisamos mencionar, ainda, que o trabalho realizado na escola com a leitura das obras ditas clássicas não proporciona também uma apropriação diferente desse campo por eles; a leitura da literatura clássica na escola está atrelada a práticas de leituras voltadas para apresentação de trabalho, para ganhar nota, para preencher fichas, fazer resumos, o que não aproxima esses leitores dessas obras e nem corrobora com o incentivo à leitura. Vemos, então, que o contexto escolar didatiza a leitura de literatura, não oferece condições para que o aluno se emancipe enquanto leitor e saia da leitura mercadológica com a qual ele é bombardeado todos os dias (VALTÃO, 2016, p. 146-147).

Ao nos apropriarmos das considerações tecidas por Valtão (2016), encontramos diversos pontos de contato entre aquele trabalho e este, a começar pelo público-alvo da investigação: alunos do Ensino Médio. Além disso, o sentido de leitura literária adotado pela autora – uma espécie de negociação em que o ato de ler é atravessado pelo texto e sua história, pelo contexto de leitura do leitor e sua formação enquanto sujeito – harmoniza-se com a concepção que adotamos ao considerarmos que o texto não possui um sentido imutável e a sua compreensão muda em decorrência das variáveis texto-leitor-contexto de leitura. Quando buscamos com esta pesquisa propor princípios e orientações metodológicas para a prática de leitura literária com os alunos do Ensino Médio, ancoramo-nos nesta percepção de leitura, uma atividade que, efetivamente mediada, tem o potencial de suscitar a reflexão sobre temas que nos são comuns através do diálogo entre os leitores, possibilitando a autonomia de pensamento e sendo instrumento de inserção e participação social, pois

[...] talvez um dos maiores problemas da leitura literária na escola [...] não se encontre na resistência dos alunos à leitura, mas na falta de espaço-tempo na escola para esse conteúdo que insere fruição, reflexão e elaboração, ou seja, uma perspectiva de formação não prevista no currículo, não cabível no ritmo da cultura escolar, contemporaneamente aparentada ao ritmo veloz da cultura de massa (REZENDE, 2013, p. 111).

Ao fazer suas Considerações Finais, Valtão (2016) nos encoraja a propor algo, a buscar uma atividade mediadora que favoreça a constituição do sujeito leitor, que instrua e emancipe o leitor para a leitura de obras mais densas. Acreditamos que o objetivo de nossa investigação reflete o anseio de parte da comunidade acadêmica que se insere na interface literatura e educação e que, continuamente, pensa na oportunização de uma relação produtiva de interlocução entre o aluno-leitor e a obra escrita. A dissertação em apreço, sem dúvida, nos estimula a: propor práticas de leitura que ampliem o que já está posto no ambiente escolar; a abrir o espaço-tempo da escola para a leitura mediada, dialogada; a negar práticas que tentam forçar a leitura literária (canônica) se moldar ao ritmo frenético do currículo/calendário escolar e, para isso, negligenciam o prazer estético do texto; a buscar a formação e/ou emancipação de leitores que (re)pensam as relações consigo mesmos, com os Outros e com o mundo a partir do patrimônio cultural.

Outra dissertação que também versou sobre as relações entre livros e leitores do Ensino Médio foi “(Não) leituras de obras literárias em contexto escolar: um estudo de

caso a partir de versão integral e adaptações de *O Cortiço*, de Aluísio Azevedo.” A pesquisa realizada por Ravena Brazil Vinter (2017) analisou, a partir do contexto de uma escola pública de Ensino Fundamental e Médio do município de Guarapari (ES), “como são as relações entre livros e leitores – por meio das contribuições teóricas e metodológicas da Nova História Cultural – a partir de três diferentes versões da obra *O cortiço*”. O trabalho foi desenvolvido a partir de uma pesquisa bibliográfica-documental – “que buscou perceber como se dão as relações entre livro, leitor e leitura e pensar o modo como algumas adaptações literárias são inseridas no mercado” – e de um estudo de caso com questionário e grupo focal, constituído por alunos de segundo e terceiro ano do Ensino Médio da escola campo (VINTER, 2017, p. 8).

Segundo Vinter (2017), as análises e os questionamentos respondidos com o grupo focal comprovaram que o confronto das obras canônicas com as adaptações contemporâneas parece ser válido nas mediações de leitura em sala de aula para estimular a curiosidade pelos textos indicados pelo currículo escolar.

Embora vistas pela indústria como mercadorias que tendem a seduzir o leitor, não observamos as adaptações literárias como “ameaças” à efetiva propagação/apropriação dos textos que serviram como base para elas. Reiteramos que um trabalho de mediação bem feito pelo professor em sala de aula pode sim utilizar esses recursos a seu favor (VINTER, 2017, p. 193).

Para a autora, “determinadas adaptações literárias são muito importantes, para que algumas obras bastante complexas de fato não caiam no esquecimento. [...] Elas não devem, contudo, substituir a leitura do texto base”, no que concordamos com a autora, “mas sim auxiliar na interpretação da obra original” (VINTER, 2017, p. 193).

Encontramos na referida pesquisa a reiteração da importância da mediação docente para a leitura literária, principalmente no Ensino Médio. Para fazer uma seleção de obras a fim de planejar um trabalho significativo com o texto literário, é imprescindível que o professor, enquanto mediador, faça antecipadamente leituras comparativas das obras. Assim como Valtão (2016), a autora também se preocupa com o espaço que a leitura literária tem tido dentro da escola, e das aulas de Língua Portuguesa, ao se deparar com práticas que objetivam o conhecimento das escolas literárias, suas obras e autores – reflexão fulcral para a nossa pesquisa.

Baseada na perspectiva vigotskiana de professor mediador, a pesquisa “Literatura e Ensino Médio: a mediação do professor e das novas tecnologias no processo ensino-aprendizagem”, de Fabiani Rodrigues Taylor Costa (2017), também buscou reflexões a respeito da leitura de literatura em uma escola pública de Ensino Médio de Piúma, vinculada à Rede Estadual de Ensino do Espírito Santo. Ao considerar que “o ensino de literatura se baseia muitas vezes em estudar somente as escolas literárias através da memorização do contexto histórico, características e datas, deixando em segundo plano ou ignorando a leitura dos textos literários” (COSTA, F., 2017, p. 5), o estudo fez uso da aplicação de um questionário aos alunos e da observação das aulas de Literatura a fim de verificar se esse posicionamento didático-metodológico permanece em uso na referida escola.

Após relacionar os dois instrumentos de coleta de dados, a autora constatou que

mesmo com todos os obstáculos percorridos pelo docente, ele não prioriza somente a história da literatura e sua memorização, mas também aborda a leitura literária – mesmo que, muitas vezes, apenas com fragmentos presentes no livro didático – e também, que o docente se utiliza das novas tecnologias oferecidas pela escola para tornar suas aulas mais atrativas (COSTA, F., 2017, p. 5).

Um dos obstáculos apontados pela pesquisa são os documentos oficiais, nesse caso o Currículo Básico das Escolas Estaduais, que tendenciam uma prática que engessa a aula de Literatura ao estudo das escolas literárias. Apesar disso, a pesquisadora presenciou um trabalho docente que se esforça em ‘permitir’ a interação do aluno e deste com o texto. Em contrapartida, foi perceptível o predomínio, ainda, da leitura de textos fragmentados.

A partir da leitura de estudos de caso como este, percebemos a importância para o campo acadêmico no qual estamos inseridos dar a ver estratégias metodológicas para que os docentes tenham opções, diferentes do ensino tradicional que receberam, no planejamento de suas atividades com o texto literário. É necessário nos ancorarmos nos estudos e debates teóricos acumulados até aqui para darmos um passo no sentido de promover uma educação literária de fato (e de efeito). A dissertação de Costa, F. (2017) revela-nos que, mesmo que de forma tímida, a mediação docente

observada caminha para uma prática dialógica. Buscaremos com nossa pesquisa ofertar algum subsídio a fim de instrumentalizar o docente para tal prática.

A tese de Ronis Faria de Souza (2016), intitulada “O *habitus* do leitor literário: o professor de Língua Portuguesa de Ensino Médio da rede estadual do Espírito Santo”, foi dividida pelo autor em duas partes distintas. A primeira – O caminho até o campo de pesquisa – trata das motivações pessoais e profissionais que levaram o pesquisador a esse mote e das escolhas teórico-metodológicas feitas para a compleição da pesquisa, enquanto a segunda parte – O campo e suas mensagens – apresenta e analisa os dados obtidos a partir de questionário proposto a professores do Ensino Médio atuantes na rede estadual de ensino do Espírito Santo.

O aporte teórico da pesquisa está ancorado no conceito de *habitus*, que se tornou central para a sociologia de Pierre Bourdieu, definido como

um conjunto de disposições incorporadas pelos sujeitos sociais em seu processo de socialização, integrando experiências passadas e atuando como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações. Essas disposições não são fixas, embora duráveis, e são permanentemente afrontadas e afetadas por novas experiências (SOUZA, 2016, p. 205).

Por isso, o pesquisador afirma que, para o sociólogo,

o sucesso da educação escolar e o êxito do trabalho pedagógico está fundamentalmente atrelado à primeira educação que precedeu a educação escolar ou exigirá um forte empenho na reorganização das disposições pré-reflexivas que os agentes trazem de suas socializações primordiais, caso queiramos modificá-las (SOUZA, 2016, p. 148-149).

Pautado no conceito bourdieusiano e em um referencial teórico que conta com intelectuais como Roland Barthes, Antonio Candido, Regina Zilberman, Roger Chartier, Marisa Lajolo e Ezequiel Teodoro Silva é que o pesquisador propõe como objetivo geral do seu trabalho problematizar a história de contato do professor de Língua Portuguesa com a leitura literária e a construção da intimidade com o livro, discutindo o desenvolvimento do gosto como capital cultural e estratégia de distinção social (SOUZA, 2016).

No Capítulo 4, *A relação de imbricamento entre leitura, literatura e Estado*, o pesquisador busca aprofundar o viés social da leitura introduzindo uma discussão que coloca literatura e Estado em disputa num campo de forças. A seção traz, também, uma categorização do leitor brasileiro, erigida a partir dos resultados da pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil*, que terá repercussão na análise dos dados produzidos no campo de pesquisa. Para o autor, “o ensino de literatura se baseia em práticas cristalizadas que repetem sem reflexão uma perspectiva de abordagem” (SOUZA, 2016, p. 85) de base colonial, o que precisa minimamente ser repensado. Essa, a nossa pretensão com a presente pesquisa.

Souza (2016) produziu dados para sua pesquisa por meio de um questionário com questões abertas e fechadas respondidas diretamente pelo professor por meio eletrônico. Os Capítulos 6, 7 e 8 compõem um circuito que expõem e analisa de forma minuciosa esses dados, percorrendo categorias que envolvem a formação pessoal e profissional desse professor/leitor desde a infância e a juventude e os hábitos e práticas de leitura na idade adulta, em sua fase profissional. Após a investigação dos dados, o pesquisador concluiu que a leitura literária não está representada como algo intimamente recompensador para este sujeito-leitor. A principal e mais contundente indicação disso é a quase ausência completa de leitura de poesia e a relação muito distante com as publicações de reconhecido valor literário dos últimos dez anos. Além disso, a pesquisa atestou que a formação dos docentes aponta uma relação com sua origem social num país de população ainda não leitora.

A tese de Souza (2016) fornece de forma singular dados sobre os quais todos que estão inseridos neste campo de alguma forma já intuíram, porém, ainda não havia sido sistematizado por uma pesquisa acadêmica. Sem culpabilizar o docente por não ter ainda desenvolvido disposições para leituras que avancem além do cânone escolar, o pesquisador não omite que estamos diante de um impasse do ponto de vista da educação formal. Em contraponto, para o autor “[...] é preciso deixar bastante claro que nem tudo está nas mãos do professor, ou melhor, a liberdade para exercer em nível de excelência o magistério não depende de sua vontade, o que não significa a defesa da resignação” (SOUZA, 2016, p. 165).

2.2 DISSERTAÇÕES E TESES DO PPGE

Ao realizarmos a busca de anterioridade na página do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFES, encontramos 13 trabalhos que dialogam com os descritores utilizados para a nossa pesquisa, conforme demonstra o Quadro 2.

Quadro 2 – Dissertações e teses do PPGE (UFES)

D	Título	Autor	Ano de defesa	Orientador (a)
i	Leitura literária e formação de professores: um estudo sobre parceria entre universidade e Escola Básica	Eliane Dias Martins	2008	Erineu Foerste
s	Literatura e imaginação em espaços/tempos escolares: o ensino e a aprendizagem de literatura em questão	Andressa Dias Koehler	2008	Regina Helena Silva Simões
e	O trabalho com a Literatura na Educação Infantil	Luciana Domingos de Oliveira	2010	Cleonara Maria Schwartz
r	Experiências Literárias: diálogos com uma escola da rede municipal de Vila Velha	Rachel Curto Machado Moreira	2010	Erineu Foerste
t	A práxis docente im(possível) de Literatura: teatro, subjetividade e engajamento social	Fábio Mota Salvador	2013	Erineu Foerste
a	O Leitor e a Literatura Juvenil: um Diálogo Entre Os Prêmios literários Jabuti e Fnlij e o Programa Nacional Biblioteca da Escola	Mariana Passos Ramalhete	2015	Maria Amélia Dalvi Salgueiro
ç	Literatura nos anos iniciais do Ensino Fundamental: documentos oficiais e discursos docentes do município de Serra/ES	Lorena Bezerra Vieira	2016	Maria Amélia Dalvi Salgueiro
õ	Contra tudo e contra todos: a formação de leitores em contextos adversos no município da Serra	Lucecleia Francisco da Silva	2017	Maria Amélia Dalvi Salgueiro
e	Literatura infantil e pensamento crítico: um estudo sobre contos maravilhosos em livros didáticos da década de 1950 à contemporaneidade	Daiane Francis Fernandes Ferreira	2018	Maria Amélia Dalvi Salgueiro
s				

T e s e s	Drummond, a crítica e a escola: a invenção de um poeta nacional pelo livro didático de ensino médio	Maria Amélia Dalvi Salgueiro	2010	Cleonara Maria Schwartz
	A leitura literária em espaços não escolares e a universidade: diálogos possíveis para novas questões na formação de professores	Letícia Queiroz de Carvalho	2012	Erineu Foerste
	A Poesia nos Livros Didáticos: Contribuição para um Projeto Educativo Emancipatório	Miguel Angelo Braga Senna	2014	Denise Meyrelles de Jesus
	Quem conta um conto aumenta um ponto? Reflexões sobre as adaptações de clássicos da literatura para crianças e jovens leitores	Andréa Antolini Grijó	2017	Cleonara Maria Schwartz

Fonte: Da autora.

Buscaremos traçar alguns apontamentos sobre aqueles trabalhos que mais se aproximam da presente pesquisa pela temática relacionada à formação de leitores e/ou mediação de leitura literária no espaço escolar, principalmente na última etapa da Educação Básica.

A pesquisa de Andressa Dias Koehler (2008) – “Literatura e imaginação em espaços/tempos escolares: o ensino e a aprendizagem de literatura em questão” – nos remete a discutir o lugar ocupado pela literatura no ambiente escolar, por ser este um dos poucos ambientes em que o acesso ao texto literário pode se dar de forma mais abrangente. O foco do trabalho foi, dentre outras questões, “investigar os sentidos atribuídos por professores e alunos ao ensino-aprendizagem de literatura nos espaços-tempos escolares pesquisados” e perceber

em que medida as aulas dessa disciplina potencializam expectativas geralmente associadas à experiência literária, como o prazer pela prática de leitura, como ensejo para liberar a imaginação, sonhar, vivenciar experiências estéticas, conhecer diferentes culturas em seus aspectos históricos e sociais, dialogar com diferentes textos e linguagens, bem como trabalhar a subjetividade, a capacidade de fruição e interpretação de textos (KOEHLER, 2008, p.23).

O estudo de caso envolveu 220 alunos, que cursavam primeiro, segundo e terceiro ano do ensino médio no ano de 2007, em uma escola estadual localizada no município

da Serra-ES. Ancorada na teoria histórico-social de Vigotski e nos estudos de Antonio Candido, Boaventura, Bakhtin, Ginzburg e Alfredo Bosi, entre outros intelectuais, a autora justifica a relevância do trabalho com a leitura literária no contexto escolar por esta implicar

o reconhecimento da incompletude dos processos discursivos e os vazios que eles apresentam – implícitos, pressupostos, subentendidos – que podem ser “preenchidos” pelo leitor. De igual modo, a literatura poderia ser utilizada como arma política e como instrumento para o desenvolvimento do senso crítico e para a formação da cultura de um povo, bem como para expressar e problematizar diferentes culturas (KOEHLER, 2008, p.60).

Por meio da observação de aulas, entrevistas e aplicação de questionários, a autora constatou a presença de práticas normativistas, fundamentadas em teorias que têm pouco a dizer sobre a noção de enunciado, de texto como unidade discursiva.

Todavia, nas situações observadas, o predomínio em sala de aula de trabalhos com fragmentos de textos isolados, a ênfase na memorização de dados históricos, de características de períodos literários e da vida dos autores, me pareceram valorizados pela escola como produto final, como se o “processo”, a relação dialógica entre texto e leitor, estivessem subjacentes e postos em segundo plano (KOEHLER, 2008, p.105).

Embora os resultados deste estudo revelem certo descaso com o papel da literatura na escola, os dados revelam também que a experiência dialógica e humanizadora não está completamente ausente do ambiente escolar. A pesquisadora identificou entre os sujeitos: um grupo de alunos que pratica a leitura literária por prazer, independente do incentivo da escola; outro grupo que se refere à literatura tão somente como uma disciplina sistemática que ensina escolas literárias; e outro, que diz não gostar de literatura, mas afirma nunca ter lido uma obra completa.

Nesse viés, junto a Koehler (2008) e a outras pesquisas já apontadas aqui, como Valtão (2016), refletimos se a suposta ‘resistência’ à leitura por parte dos alunos do Ensino Médio não seria mais precisamente uma ‘resistência’ à disciplina de Literatura (e, por desdobramento, à mediação que é realizada – ou não – da leitura literária nessa etapa do ensino).

A predominância da leitura de resumos de obras, publicadas em livros didáticos e apostilas de pré-vestibular, o ato mecânico de responder a perguntas sobre datas, períodos literários e autores, a preocupação de se sistematizar todos esses conhecimentos para fins avaliativos. Um quadro que

retrata a primazia de uma racionalidade cognitivo-instrumental. Tem-se, dessa forma, uma Literatura vista, por muitos alunos, como utilitária, para fins imediatos e práticos, constituída de informações objetivas para transmitir conhecimento e informação. Suprime-se, com isso, o caráter lúdico da obra literária, que poderia envolver o leitor e estimular sua leitura (KOEHLER, 2008, p. 109).

Tais inquietações, apesar de terem surgido na pesquisa de Koehler há mais de uma década, ainda são muito atuais e nos instigam a continuar investigando academicamente a didática aplicada ao ensino de literatura, em busca de metodologias que driblem a racionalidade predominante no planejamento de aulas que deveriam ser guiadas muito mais pelo senso estético e em busca de uma formação crítica e autônoma para o indivíduo.

No bojo da busca por outras perspectivas de ensino de literatura, Fabio Mota Salvador (2013) constrói sua pesquisa, intitulada “A práxis docente im(possível) de Literatura: teatro, subjetividade e engajamento social”, tendo como mote

a relação entre a prática docente do ensino de literatura e a proposta curricular articulada com as manifestações culturais, com os propósitos sociais de emancipação e com o reconhecimento das questões subjetivas no processo de ensino e aprendizagem, utilizando como metodologia a pesquisa qualitativa, tendo como eixo o estudo de caso, com intervenções e com algumas perspectivas da pesquisa-ação. As ações investigativas se estruturaram nas práticas literárias desenvolvidas na disciplina de Língua Portuguesa e Literatura, em escolas da rede pública capixaba (SALVADOR, 2013, p. 7).

Diante das inquietações sobre a metodologia do ensino de literatura no espaço escolar, essa pesquisa aponta outras práticas possíveis – dialogando com os textos teóricos de Paulo Freire, Jorge Larrosa, Moacir Gadotti, Leahy-Dios, entre outros.

Para Salvador (2013, p. 16), “embora a nova LDB não ofereça um entendimento mais profundo sobre o ensino literário, ela acena o sentido primordial da literatura – a transformação humana e social”. Na sala de aula, atento aos reflexos sociais produzidos pelos avanços tecnológicos, os interesses mercadológicos, a globalização e o mundo on-line, o pesquisador desejava encontrar uma práxis docente que, na medida do possível, garantisse ao corpo docente condições de lutar por sua ascensão pessoal e social diante desta realidade – que, na maioria das vezes, apresenta-se hostil e opressora.

O ensino de literatura promove o exercício da liberdade quando estabelecesse diálogo entre o saber literário e o saber vivido pelos jovens. A literatura apresenta novas perspectivas de compreensão da realidade e eleva o indivíduo ao entendimento de si mesmo. A palavra literária convida o aluno ao protagonismo existencial, e, conseqüentemente, a uma vida mais autônoma, responsável e cidadã e articulada num diálogo social mais justo e igualitário (SALVADOR, 2013, p. 23).

Segundo as experiências descritas pelo trabalho acadêmico, “a utilização do teatro no ato pedagógico contribuiu para uma práxis mais dinâmica, viva e prazerosa. O discurso cênico humaniza as relações humanas e sociais nas unidades de ensino” (SALVADOR, 2013, p. 205-206). De todo o percurso realizado pelos sujeitos durante as práticas literárias descritas na dissertação, surgiu um grupo teatral de caráter estudantil composto por alunos e ex-alunos, que concluíram o ensino regular e desejavam permanecer participando das atividades literário-teatrais.

A pesquisa apresenta a escola como um espaço no qual se deve oportunizar a apropriação de conhecimentos e considera que o ensino de literatura pode contribuir para uma melhor compreensão da realidade. Para o autor, isso se dá, no contexto escolar, não apenas pelo fator estético inerente ao literário, mas também por uma práxis docente socialmente comprometida com a superação do *status quo*, posicionamentos com os quais nos alinhamos. Além disso, diante das muitas pesquisas que apontam uma desqualificação do conhecimento literário nas escolas públicas – ocasionada por propostas de ensino tradicionais, baseadas em fragmentos de textos dos livros didáticos, desarticuladas com as manifestações culturais, desumanizadas e sem princípios sociais – encontramos no trabalho de Salvador (2013) uma proposição, intento semelhante ao que almejamos para a nossa investigação: a busca por uma proposta metodológica que, alicerçada no acumulado teórico do campo, contribua para uma prática docente mais dialógica no trato com o texto literário em sala de aula.

2.3 DISSERTAÇÕES E TESES DO REPOSITÓRIO DA CAPES

Procurando ampliar nosso olhar a outras pesquisas do campo em âmbito nacional realizamos busca de dissertações e teses dentro do Portal de Periódicos da Capes. Nossa intenção era verificar se algum trabalho já havia proposto de forma sistematizada uma metodologia temática para a leitura literária durante o Ensino

Médio. Só com o descritor *ensino de literatura* encontramos mais de 17.000 trabalhos ligados à Área de Letras e Literatura. Passamos, então, a refinar os resultados. Utilizando os descritores *metodologia* e *literatura*, e filtrando pela Área de Concentração Estudos Literários, foram encontrados 1.142 trabalhos. Com o descritor *leitura literária temática* encontramos 598 pesquisas, dentre as quais aquela que mais se aproxima da nossa proposta.

Encontramos na pesquisa de Gravonski (2001) um objeto de estudo bastante semelhante ao nosso, conforme pode ser vislumbrado já no resumo da dissertação:

O estudo desenvolvido nesta dissertação vem propor uma metodologia que prioriza o trabalho com o texto literário e sua interpretação em sala de aula, metodologia desenvolvida e aplicada em turmas do Ensino Médio no Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná (CEFET-PR), unidade de Ponta Grossa. Essa experiência começou de maneira empírica e se aprimorou na busca de atender as Diretrizes dos Parâmetros Curriculares Nacionais (GRAVONSKI, 2001, p. 6).

A autora inicia a dissertação apresentando um histórico da educação no Brasil e analisando três livros didáticos comparativamente em busca de vislumbrar a organização, bases teóricas e espaço destinado à literatura. A seguir, Gravonski relata uma experiência de leitura literária realizada com alunos do Ensino Médio a partir de uma abordagem temática. A pesquisadora apresenta quadros com as obras que foram utilizadas para o tratamento de cada tema e uma explicação bem breve de como cada abordagem ocorreu.

Encontramos na dissertação citada muitos pontos de contato com a pesquisa que ora se apresenta. A leitura que realizamos foi de profunda importância para amparar nossa proposta, já que a autora aponta alguns problemas ocorridos no percurso do trabalho, além de pontos que ainda necessitavam de aprimoramento quanto à metodologia adotada. Acreditamos que a presente tese fará um trabalho como que de ampliação à pesquisa de Gravonski (2001), visto que, por se tratar de uma dissertação de mestrado que se alicerça em um relato de experiência realizada há quase duas décadas, o trabalho lido carece de uma atualização das discussões teóricas que o sustentam e uma revisão na sistematização da proposta metodológica apresentada. Pretendemos com nossa pesquisa avançar mais na metodização da abordagem de leitura literária que propomos com o intuito de subsidiar a prática docente. Além disso,

encontramos na organização apresentada pela autora alguns critérios de seleção de acervo com os quais não concordamos plenamente (e apontados pela própria autora como frágeis ainda devido à novidade da proposta à época). Apesar disso, ancoramo-nos nos resultados exitosos obtidos pela pesquisadora para avançarmos na crença de que a presença de debates em sala de aula a respeito de textos com semelhança temática, embora pertencentes a escolas literárias diferentes, pode favorecer a maturidade crítica dos alunos leitores e aproximá-los da literatura.

Ao realizarmos as buscas de anterioridade com o fito de traçarmos um panorama do campo no qual estamos inseridos, acabamos também por refinar nossas intenções com a presente pesquisa, tendo em vista o debate acumulado e as experiências já relatadas em outros trabalhos.

Somos sabedores de que o espaço escolar não é o único em que a experiência literária acontece, mas, após as leituras realizadas, sustentamos nossa convicção de que este é o espaço privilegiado para a formação do leitor literário. Além disso, notamos em um número expressivo de pesquisas a percepção de que é dissonante o discurso dos documentos oficiais e a prática pedagógica observada no que se convencionou chamar de aula de Literatura.

Outro aspecto a se destacar é que o 'mito' de que o aluno não lê já foi desmentido em diversas pesquisas. Além disso, muitos trabalhos apontam que as atividades de leitura acontecem durante as aulas de Língua Portuguesa, porém, de acordo com os relatos que lemos, não existem evidências de que sejam planejadas, rotineiras e sistematizadas. De forma geral, são práticas que não exploram as capacidades de leituras mais complexas, a apreciação estética do texto e os valores ideológicos imbricados ao discurso.

Reiteramos que nosso objetivo com a busca de anterioridade foi garantir a nossa apropriação das discussões e propostas já realizadas a fim de construirmos uma pesquisa que apresente, em alguma medida, ineditismo e relevância para a ciência e a sociedade. Considerando o acúmulo de debates sobre formação do leitor literário, com especial atenção ao Ensino Médio, é que nos lançamos a esta pesquisa a fim de subsidiar o professor, enquanto mediador da leitura literária realizada em ambiente

escolar, por meio de princípios e orientações metodológicas que privilegiem a apreciação estética do texto visando à formação de um leitor mais crítico, autônomo e consciente de seu papel social. Nossa pretensão é colaborar para a ampliação do debate expandindo e sistematizando algumas experiências já relatadas, trazendo novas contribuições no que se refere à prática pedagógica e fomentando o (re)pensar da formação docente.

3 LINGUAGEM, LITERATURA E FORMAÇÃO HUMANA

A arte existe porque a vida não basta.
Ferreira Gullar

A leitura do texto literário e suas relações com a Educação Básica tem sido um tema caro aos profissionais de Letras e da Educação. Isso porque se anseia explorar em contexto escolar as potencialidades desse material cultural que maximiza as diferentes possibilidades de uso da linguagem, além de constituir-se como produção simbólica que estabelece uma tensão dialética entre a realidade e a ficção.

A obra literária relaciona-se à nossa necessidade cultural e não tem compromisso com o saber utilitário. Porém, essa máxima não reduz a potencialidade do literário que, imbricado à experiência humana, pode promover o enriquecimento do imaginário e da sensibilidade; pode reorganizar os sentidos e engendrar no homem uma nova forma de ver, compreender e pensar o mundo e o Outro, além de repensar sua própria condição de sujeito; pode confirmar ou refutar expectativas; pode gerar empatia ou indignação; pode promover um aprofundamento do pensar crítico sobre a realidade; pode ser um instrumento que contribui para a formação da identidade de um indivíduo, no contexto de suas relações sociais, ou mesmo de um povo; pode favorecer a formação do pensamento abstrato, implicando diretamente nas formas como o leitor constrói suas analogias e interage em suas práticas discursivas.

Porém, é notório que na escola pública brasileira estamos ainda desbravando os caminhos que nos conduzirão a uma educação literária ancorada nessas capacidades. Apesar dessa potencialidade, é imperioso que façamos duas considerações iniciais:

a) a aquisição do bem cultural (ampliação dos acervos físicos das bibliotecas escolares, por exemplo) não tem se mostrado uma estratégia que por si só promoverá uma educação literária. Com concepções ancoradas no “desenvolvimento” do país, majoritariamente as políticas públicas investiram na horizontalização do acesso ao material literário (apostando na relação sujeito-objeto e não na relação entre sujeitos), o que esmaece/nega/desqualifica a mediação e o papel social do professor como aquele que ensina, orienta e instrui;

b) a leitura literária por si só também não é um fator que garante o aproveitamento desse potencial. Como já exposto por Dalvi (2018b), é ingênuo acreditar em uma relação causa-e-efeito que alimenta o pressuposto de que a literatura e a educação, automaticamente, nos tornarão pessoas melhores, mais humanas e preocupadas com a vida em comum – vide a existência histórica de genocidas que, apesar de leitores literários, não deixaram de exterminar, condenar, separar, julgar, fazer sofrer em prol de seus interesses.

Por isso, importa-nos neste capítulo lançar as bases teóricas que sustentarão nossa proposta metodológica, evidenciando as especificidades do texto literário – o que nos faz crer em seu potencial humanizador – e as concepções de linguagem e literatura que acreditamos ser fundamentais para a promoção de uma experiência significativa com o texto literário.

3.1 A LITERATURA E A FORMAÇÃO HUMANA

Por tratarmos com primazia neste trabalho da leitura de literatura, convém refletirmos sobre as especificidades da esfera literária da leitura. O conceito de literatura que adotamos na presente pesquisa é pautada pelas definições que Candido (1993, 2000, 2004) constrói sobre esse patrimônio cultural em sua obra. O professor, sociólogo e crítico literário Antonio Candido, em seu libelo de defesa à literatura, define-a como uma manifestação inerente a todo homem, já que parte do imaginário, do fabuloso, do poético, constante em nós e constitutiva de nossa condição humana. Em *Literatura e Sociedade*, o autor afirma

A literatura é pois um sistema vivo de obras, agindo umas sobre as outras e sobre os leitores; e só vive na medida em que estes a vivem, decifrando-a, aceitando-a, deformando-a. A obra não é um produto fixo, unívoco ante qualquer público; nem este é passivo, homogêneo, registrando uniformemente o seu efeito. São dois termos que atuam um sobre o outro, e aos quais se junta o autor, termo inicial desse processo de circulação literária, para configurar a realidade da literatura atuando no tempo (CANDIDO, 2000, p. 68).

Com efeito, entendemos por literatura [...] obras e atitudes que exprimem certas relações dos homens entre si, e que, tomadas em conjunto, representam uma socialização dos seus impulsos mais íntimos. Toda obra é pessoal, única e insubstituível, na medida em que brota de uma confiança, um esforço de pensamento, um assomo de intuição, tornando-se uma

“expressão”. A literatura, porém, é coletiva, na medida em que requer uma certa comunhão de meios expressivos e mobiliza afinidades profundas que congregam os homens de um lugar e de um momento – para chegar a uma “comunicação” (CANDIDO, 2000, p. 127).

O primeiro excerto apresenta a tríade autor-obra-público como constitutiva do sistema literário. É esse sistema que possibilita que um conjunto de textos seja entendido como literatura. A seguir, o autor define a obra literária como uma produção cultural de dimensões coletivas por atuar esteticamente na representação de um povo, uma nação ou uma comunidade. Dessa forma, compreende-se a literatura como um instrumento que desvela os aspectos mais íntimos de uma sociedade, sendo impossível dissociar-se dela. A dimensão social e política do texto literário é, portanto, questão central nas reflexões do sociólogo.

Na obra *Psicologia da Arte*, Vigotski também apresenta essa dimensão da arte, e aqui inserimos a literatura, como um artifício criado pelo ser humano para dar existência social e objetiva aos sentimentos.

O social existe até mesmo onde há apenas um homem e as suas emoções individuais. Por isso, quando a arte realiza a catarse e arrasta para esse fogo purificador as emoções mais íntimas e mais vitalmente importantes de uma alma individual, o efeito é um efeito social. [...] De igual maneira, a arte é uma técnica social do sentimento, um instrumento da sociedade através do qual incorpora ao ciclo da vida social os aspectos mais íntimos e pessoais do nosso ser. Seria mais correto dizer que o sentimento não se torna social mas, ao contrário, torna-se pessoal, quando cada um de nós vivencia uma obra de arte, converte-se em pessoal sem com isto deixar de continuar social. [...] A arte é o social em nós (VIGOTSKI, 1999, p. 315).

A literatura, portanto, como uma das formas de arte, possui o potencial de evocar em seu leitor novas percepções sobre si mesmo por meio de uma desautomatização dos sentimentos, já tão naturalizados pelo cotidiano, “[...] elevando-os acima das singularidades dos indivíduos para depois, num segundo momento, esses sentimentos socialmente objetivados retornarem aos indivíduos, humanizando-os” (FERREIRA; DUARTE, 2010, p. 130).

Ciente desse potencial que reside no patrimônio artístico, Candido (1972) identifica três funções exercidas pela literatura, intrinsecamente relacionadas e denominadas pelo autor de *função humanizadora da literatura*. A função psicológica diz respeito à satisfação que a literatura representa para a nossa necessidade de fantasia. A função formadora se refere ao potencial que a literatura tem de participar da formação do

indivíduo por meio dos valores ideológicos que a constituem. A função social é a que possibilita ao indivíduo um melhor reconhecimento da sua realidade a partir do mundo ficcional da literatura.

Diante dessa constatação – de que a literatura pode promover o desenvolvimento da intelectualidade, proporcionar equilíbrio psicológico ao indivíduo e promover uma maior integração entre este e a realidade que o cerca – é que Candido (2004) afirma que essa expressão artística deve ser considerada um direito básico do ser humano. Em *O direito à literatura*, o professor demonstra que a necessidade de ficção e fantasia é universal e desvela como a literatura apresenta-se enquanto manifestação ficcional, poética e dramática de uma sociedade. Entendida assim, e em uma leitura atual do ensaio, cabe-nos questionar por que ainda precisamos defender o seu ensino e difusão? Se a literatura emerge de forma tão natural e espontânea nas sociedades humanas, por que ainda é necessário assegurá-la como direito (DALVI, 2018a)? Correndo o risco da simplificação, apresento dois pontos de discussão que podem colaborar para reflexões acerca do assunto: a) há particularidades na obra literária que a destacam dos outros tipos de texto, e que só podem advir da experiência de leitura, afinal, as propriedades do texto literário não bastam por si só; b) o nosso sistema educacional ainda nega as condições necessárias para uma prática pedagógica que vise à valorização do plano estético das obras literárias. Discorreremos, a seguir, um pouco mais sobre os tópicos citados.

É pelo modo como o seu conteúdo é organizado, por meio da exploração de recursos estilísticos, que se pode atribuir especificidades ao texto literário. Para Candido (2004, p. 177), a literatura “[...] tira as palavras do nada e as dispõe como todo articulado”. Porém, além da presença de um código, as palavras organizadas comunicam sempre alguma coisa numa proposta de sentido, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas, o que a torna fator indispensável, segundo o autor, para a nossa humanização.

Tomamos aqui a palavra *humanização* na mesma acepção cunhada por Candido (2004, p. 180), como

[...] o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor.

A obra literária, por se tratar de uma estrutura formal que transpõe o real para a ficção, recorre a recursos estilísticos, seleção lexical aprimorada e linguagem altamente simbólica a fim de sugerir, afetar, agir sobre o leitor, o que constitui a essência do adjetivo *literário* ligado ao substantivo *texto*. Para Candido, portanto, é devido à maneira como a literatura transforma, através da palavra, o informal em estrutura organizada que ela dispõe de potencial para desenvolver no leitor essa humanidade, na medida em que o torna mais compreensivo e aberto à natureza, à sociedade e ao semelhante, extrapolando sua função de satisfação da necessidade de fantasia e contribuindo também para a formação da personalidade do indivíduo e da sua visão sobre o mundo, ajudando-o a tomar posições em face dele.

Quer percebamos claramente ou não, o caráter de coisa organizada da obra literária torna-se um fator que nos deixa mais capazes de ordenar a nossa própria mente e sentimentos; e, em consequência, mais capazes de organizar a visão que temos do mundo (CANDIDO, 2004, p. 177).

Não pretendemos aqui fomentar a crença de que à literatura cabe a resolução dos problemas sociais. Mas não vamos nos esquivar da premissa de que a literatura é, em sua dimensão artística, um instrumento de atuação sobre a racionalidade e a sensibilidade humanas, tornando-se imprescindível para uma educação que visa ao fortalecimento do educando enquanto cidadão pleno. O texto literário combina elementos das mais variadas culturas, carregadas de seus próprios discursos, e um efeito possível das trocas simbólicas que ocorrem durante a leitura é a percepção, por parte do leitor, de que o seu mundo não é o único e que o Outro é também sujeito em diálogo.

O escritor Luiz Ruffato deixa um relato no ensaio *Até aqui, tudo bem!* (2008, p. 319) que faz transparecer essa particularidade do texto literário:

[...] num início de ano letivo, refugiando minha timidez numa biblioteca, passeava meus olhos displicentes pela lombada dos livros, quando a bibliotecária, confundindo distração com interesse, pescou-me, felicíssima, depositando em minhas mãos um livro, que por polidez não recusei. Carreguei-o para casa, abri-o e, em dois ou três dias de profunda excitação,

li-o, deitado numa poltrona de napa amarela, as janelas escancaradas para a imóvel tarde anil de verão.

Nunca deixarei de lembrar daquela semana, daquele verão, daquela poltrona, daquele livro, do barulho líquido que vinha do puxado de telhas de amianto onde minha mãe, esfregando roupas no tanque, calada intuía o veneno que exalava das aparentemente inocentes páginas impressas, que, consumindo-me em febres, me conduziam a abismos de onde ninguém volta incólume. Eu tinha doze anos e pela primeira vez me dava conta de que o mundo era maior que meu bairro, maior que minha cidade, maior talvez que as montanhas que azulavam lá longe. E isso descobri pelas palavras de um escritor ucraniano, então soviético, Anatoly Kusnetzov, e seu romance-documentário, *Bábi Iar*, que narra o genocídio de milhares de judeus num campo de extermínio nas proximidades de Kiev. Por erráticos mistérios, o menino do bairro do Paraíso, em Cataguases, identificou-se imediatamente com a solidão, a angústia, o senso de sobrevivência daquelas famílias judias em plena Segunda Guerra Mundial.

É imprescindível observarmos que o que provocou o despertar de sentidos múltiplos, aguçando a sensibilidade e o alargamento de horizontes, foi a experiência com o literário. Reimaginar o mundo, e nesse processo conhecer-se, é um atributo próprio da leitura literária em virtude da sua constituição estética que surpreende o leitor enquanto contribui para a construção da sua subjetividade.

Zilberman (2009, p. 17) afirma que além de acionar no leitor a fantasia, a literatura suscita um posicionamento intelectual a partir do momento em que o impele a colocar frente a frente o seu mundo real e o imaginário, num jogo de alteridade que produz uma espécie de reconhecimento em quem lê o texto ficcional.

A leitura do texto literário constitui uma atividade sintetizadora, na medida em que permite ao indivíduo penetrar o âmbito da alteridade, sem perder de vista sua subjetividade e história. O leitor não esquece suas próprias dimensões, mas expande as fronteiras do conhecido, que absorve através da imaginação, mas decifra por meio do intelecto. Por isso, trata-se também de uma atividade bastante completa, raramente substituída por outra, mesmo as de ordem existencial. Essas têm seu sentido aumentado, quando contrapostas às vivências transmitidas pelo texto, de modo que o leitor tende a se enriquecer graças ao seu consumo.

Por meio da leitura literária, portanto, é possível romper os limites do tempo e espaço de nossa experiência e ampliarmos nossos modos de ver, agir, pensar, incorporando outras vivências à nossa sem renunciar à nossa própria identidade. A materialidade da palavra escrita possui uma força de influência singular, particularidade que já fez da literatura motivo de perseguição em diferentes momentos históricos.

Certamente, foi por possuir esse potencial *formador* que a literatura foi inserida como conteúdo de ensino escolar, quando se inicia uma relação não muito pacífica entre esta arte e a educação. Para Candido (1972), a literatura pode *formar*, mas não segundo o que espera a pedagogia oficial²¹. O autor defende o pressuposto de que, longe de ser um apêndice de instrução moral e cívica, ela age e educa como a própria vida: de forma indiscriminada, com seus altos e baixos. Por isso, historicamente a literatura foi tomada pelo sistema hegemônico de modo ambivalente e paradoxal: expulsa por constituir-se como fonte de perversão e rebeldia para alguns; ou transformada em manual de virtude e boa conduta por outros.

Quando compreendemos o potencial humanizador e formativo do texto literário, tornamo-nos cientes da sua importância dentro do contexto escolar. É imperioso, porém, estarmos atentos ao risco de criarmos um esvaziamento do plano estético desse texto, que caracteriza a sua essência, em nome de uma busca pela ‘verdadeira função’ da literatura. Candido, em praticamente todos os textos em que relaciona literatura e sociedade, afirma ser um direito a fruição do texto literário, defende a tríade *autor obra público* como componentes indissolúveis da produção artística e questiona, em vários momentos, os modelos de análise literária que tomam a obra como um objeto forjado integralmente pelos fatores sociais, num nexos causal do tipo determinista.

Acreditamos que concepções enviesadas nutrem a raiz das dificuldades enfrentadas pela literatura no campo educacional e conduzem à aceitação de metodologias para o ensino de literatura que estejam imbricadas em uma visão utilitarista do texto, ou seja, que usa o literário como pretexto para transmitir algum tipo de conhecimento que resulte em aprendizado prático. Quando, na verdade, o poder humanizador, defendido

²¹ O contexto de Candido nesse excerto é o período de Ditadura Militar. A lei 5.692/71 era a legislação para a Educação Básica em vigor e foi elaborada com vistas a atender à construção de um “projeto nacional” que serviria como alavanca para o desenvolvimento do Brasil. As diretrizes oficiais do período objetivam ajustar a educação ao modelo econômico capitalista. Inspirado pelo sistema fabril, a pedagogia oficial inferioriza o trabalho docente ao tornar o professor um mero executor de um ensino cada vez mais objetivo e operacional. A educação, importante meio de divulgação da ideologia e valores do Estado, passa a enfrentar a repressão, a privatização do ensino e uma desmobilização dos professores frente a uma legislação contraditória e ao tecnicismo pedagógico (SAVIANI, 1987). A partir da década de 1980, e mais intensamente após a redemocratização do país, outras perspectivas pedagógicas não conservadoras vêm sendo discutidas, a exemplo da pedagogia histórico-crítica sobre a qual já nos referimos nesta pesquisa.

por Candido, reside na força da palavra organizada quando experienciada de forma subjetiva.

Duarte e Della Fonte (2010, p. 118), ao tratar de temas afins à pedagogia histórico-crítica, relatam como um dos desafios didáticos da educação contemporânea a questão da dialética entre o abstrato e o concreto.

Uma das críticas mais inconsistentes feitas aos conteúdos escolares é a de que eles seriam, em geral, abstratos, como se as abstrações fossem algo a ser evitado na formação e na vida das pessoas. [...] Ao possibilitar aos alunos o acesso às abstrações científicas, artísticas e filosóficas, a escola permite que eles dominem referências indispensáveis para a análise crítica do mundo em que vivem e da concepção de mundo que serve de mediadora em suas relações com esse mundo.

Diante das considerações dos autores e relacionando-as ao nosso campo de pesquisa, cabe-nos questionar: a quem interessa um ensino de literatura vazio de apreciação estética? O ensino de literatura ancorado unicamente no viés histórico tem colaborado para que tipo de relação leitor-obra? A função humanizadora e formativa da literatura se dá a ver através da metodologia de abordagem do texto literário nas práticas pedagógicas observadas como predominantes? Sem a intenção de esgotar os temas, buscaremos tecer considerações atinentes a essas questões durante o percurso de nossa pesquisa.

A apreciação estética de uma obra literária diz respeito à possibilidade de o leitor vislumbrar um texto pela via artística, o que capacita o objeto cultural a afetar sentidos e emoções e ultrapassa a pragmática função utilitária de um texto. Della Fonte (2020, p. 87), ao analisar a obra marxiana, afirma que “[...] sua concepção abrangente de ser humano envolve o estético como dimensão humana essencial”. Dessa forma, a noção marxiana de formação omnilateral fomenta uma perspectiva de superação da hierarquia entre razão e sensibilidade.

Compreendemos, então, que o educando não deve apenas se apropriar de conceitos sobre literatura, mas fazer uso deles, em prol da apreciação estética de um texto literário, e até transformá-los no exercício de resignificação das obras lidas. Diante disso, é preciso refletir sobre o espaço que se dá à leitura de literatura no ambiente escolar e as formas com que essa atividade pedagógica se desenvolve. Em nome do

currículo, que tradicionalmente sistematizou o ensino de literatura por meio do estudo das estéticas predominantes em cada período histórico, culminamos em uma prática escolar durante o Ensino Médio que apresenta a periodização literária de forma esquemática, desdobrando-se muitas vezes no estudo de lista de autores e características atribuídas a cada fase, e a exemplifica com fragmentos descontextualizados (LEAHY-DIOS, 2000).

Para Candido (2004, p. 186), “[...] a organização da sociedade pode restringir ou ampliar a fruição deste bem humanizador”. Ao cotejarmos os ensaios do autor acerca do papel social da literatura, e mesmo os textos mais teóricos de crítica literária, encontramos diversas passagens que nos levam a suspeitar de um ensino de literatura que priorize unicamente a vertente histórica da produção literária, embaçando o plano estético dos textos.

No ensaio *Crítica e sociologia*, estudo feito para exposição no II Congresso de Crítica e História Literária, realizado em julho de 1961, o autor problematiza o estudo da relação entre a obra e o seu condicionamento social. Para ele, “[...] a análise estética precede considerações de outra ordem” (CANDIDO, 2000, p. 5). Sem negar a influência da realidade social para a composição do literário, Candido busca um ponto de vista mais equilibrado entre os estudos que superestimaram essa relação, chegando a medir o valor de uma obra pela sua expressão da realidade, e os que a rebaixaram completamente, considerando o condicionamento social completamente inoperante como elemento de compreensão. Da mesma forma, encontramos na *Formação da literatura brasileira* a prevalência de um pensamento histórico-social, perspectiva que vislumbra o dado histórico no estético, e vice-versa.

Uma obra é uma realidade autônoma, cujo valor está na fórmula que obteve para plasmar elementos não-literários [...]. A sua importância quase nunca é devida à circunstância de exprimir um aspecto da realidade, social ou individual, mas à maneira por que o faz. [...] Com efeito ao contrário do que pressupõem os formalistas, a compreensão da obra não prescinde a consideração dos elementos inicialmente não-literários. O texto não os anula, ao transfigurá-los e, sendo um *resultado*, só pode ganhar pelo conhecimento da realidade que serviu de base à sua realidade própria. Por isso, se o entendimento dos fatores é desnecessário para a *emoção estética*, sem o seu estudo não há *crítica* (CANDIDO, 1993, p. 34).

Para Candido, a integridade da obra literária não permite adotarmos nenhuma dessas visões dissociadas e só a podemos entender fundindo texto e contexto numa interpretação dialética. É essa mesma premissa que tomamos como base para o nosso posicionamento frente ao ensino de literatura na Educação Básica e para a proposta metodológica que será desenvolvida nesta tese. Não pretendemos eliminar a perspectiva histórica imbricada nas produções literárias, mas acreditamos que as considerações do sociólogo têm muito a colaborar para a revisão das práticas pedagógicas no que concerne ao campo literário.

“Sabemos, ainda, que o externo (no caso, o social) importa, não como causa, nem como significado, mas como elemento que desempenha um certo papel na constituição da estrutura, tornando-se, portanto, interno” (CANDIDO, 2000, p. 6). Entendido dessa forma, alcançaremos uma interpretação estética que assimile a dimensão social como fator de arte, e não o contrário. O professor chama atenção, por exemplo, para o fato de que os aspectos sociais estão imbricados no interior da obra, não apenas como tema ou assunto, mas no próprio plano de estrutura de um livro (ou poema), o que por vezes passa sem observação quando realizamos uma leitura priorizando a classificação estética de um texto.

A finalidade da contextualização histórica no ensino de literatura não deve ser usar o elemento social como referência que permita identificar a expressão de uma época ou de uma sociedade nem recurso de enquadramento histórico, mas sim levar em conta os fatores externos que se tornaram internos, como produto da construção artística, e estudá-los em um nível explicativo, entendendo a obra como uma diversidade coesa. Para tal, é imprescindível a leitura integral das obras literárias, atividade que, mediada adequadamente pelo professor, pode contribuir para uma formação integral do indivíduo, o que envolve desde aspectos cognitivos a emocionais.

Infelizmente, cooptado como força de trabalho que conduz o sistema capitalista em que vivemos, a maioria da população está alheia às potencialidades próprias do texto literário e da arte em geral, pois seus esforços precisam estar concentrados na busca pela satisfação de suas necessidades físicas imediatas. Nessa luta desigual, é compreensível que não haja espaço para a formação estética (FERREIRA; DUARTE, 2010). Dessa forma, não é possível imaginar que a apreciação, fruição e catarse do

patrimônio cultural produzido historicamente se dará de forma orgânica e espontânea entre as camadas populares. Cabe à escola socializar esse conhecimento e oportunizar a leitura literária em seus domínios, afinal “[...] o processo educativo é passagem da desigualdade à igualdade” (SAVIANI, 2008, p. 62).

Uma educação que busque uma relação mais harmoniosa entre a sensibilidade e a racionalidade crítica através da literatura é um dos pilares norteadores deste estudo: uma educação escolar mais sensível em si própria, menos interessada na quantidade de informação a ser transmitida e mais na qualidade de formação humana daqueles nela engajados sem, para isso, abrir mão do seu papel fundamental de possibilitar o acesso aos saberes produzidos socialmente. Buscamos com nossas reflexões resistir ao embrutecimento das emoções e desenvolver a capacidade de pensamento rigoroso e crítico; por isso, com base na dialética entre nossos estudos e pesquisas e nossa prática docente, apresentaremos possibilidades pedagógicas que favoreçam o cultivo do processo humanizador por meio da experiência literária. O que estamos assistindo como fruto do *modus operandi* atualmente hegemônico é um desenvolvimento tecnológico acompanhado de profundas regressões nos planos social e cultural – e acreditamos que uma educação literária consistente possa contribuir para resistir a isso.

Discorreremos nesta subseção sobre o papel social, formativo e humanizador da literatura quando oportunizada sua apreciação estética. No próximo tópico, abordaremos as concepções de linguagem e literatura que acreditamos ser elementos fundamentais para a promoção de uma experiência concreta e significativa com o texto literário que permita ao educando experienciar o mundo por meio da palavra.

3.2 LINGUAGEM E LITERATURA: PERSPECTIVAS BAKHTINIANAS

Trataremos nesta subseção das especificidades do texto literário ancorados nas noções conceituais bakhtinianas sobre linguagem e literatura. Na subseção anterior, iniciamos nosso aporte teórico tecendo um diálogo sobre o potencial formativo desse objeto cultural. Apontaremos agora algumas concepções teóricas necessárias ao favorecimento de uma prática pedagógica que evidencie o plano estético inerente ao

literário, já lançando a base para uma melhor compreensão do conceito de mediação, sobre o que trataremos em capítulo posterior.

Consideramos imprescindíveis as contribuições de Bakhtin para a fundamentação de um trabalho que analisa o papel da linguagem em uma perspectiva socio-histórica e considera o texto como lugar de interação dos sujeitos. Apesar de produzida individualmente por um escritor, a literatura apresenta a visão de uma coletividade que está à volta dele e que, conscientemente ou não, constrói valores e ideologias que permearão sua obra. Por isso, nenhum discurso é neutro e a palavra está sempre carregada de conteúdo e de sentido ideológico, conforme conceituam Bakhtin e Volochinov (2004, p. 95) ao afirmar que

[...] não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis etc. [...] É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida.

A palavra, matéria-prima da literatura, é ponte lançada entre os sujeitos e potencialmente promove uma relação com a alteridade. Como procede sempre de um locutor e dirige-se a um interlocutor, a palavra é o território comum a ambos. O filósofo russo afirma que “ninguém é herói de sua própria vida” a fim de demonstrar o quanto precisamos do discurso do Outro para nos constituirmos. A nossa relação com a realidade é sempre mediada pela linguagem, “[...] o que implica que nosso discurso não se relaciona diretamente com as coisas, mas com outros discursos que semiotizam o mundo” (FIORIN, 2010, p. 167).

Uma experiência de leitura literária significativa é oportunidade de conhecermos valores construídos em bases ideológicas muito distantes da nossa realidade. É ver pelos olhos do Outro aquilo que não posso contemplar com os meus. Esse aspecto é preponderante para um aprofundamento do pensar crítico sobre a realidade. Como sou autônomo se estou preso a dogmas sociais que nunca avaliei? Como concordar ou discordar daquilo que não conheço? A literatura proporciona esse encontro entre a cultura valorada pelo leitor e aquela que permeia a obra do autor e influenciou em sua elaboração, permitindo o diálogo entre elas.

A partir dessa experiência de leitura, é possível promover o que Bakhtin (1997) chama de exotopia: colocar-me no lugar do Outro e, possivelmente, entendê-lo e respeitá-lo, assim como entender-me melhor, visto que o Outro me vê muito melhor do que eu mesmo me vejo. Em sua obra, Bakhtin trata dessa extralocalização tanto em relação ao escritor, que tem papel ativo ao reunir o material e enformar a obra de fora dela, quanto para designar a posição do leitor, que, distanciado no espaço e no tempo em relação aos contextos em que foram produzidas essas obras, lê e interpreta a partir de sua posição. A leitura literária porta-se, então, como uma prática dinâmica em que o leitor se desloca simbolicamente até o *outro* e volta ao seu lugar de origem enriquecido com vivências que vão se integrar à constituição do seu *eu*. A atividade de leitura literária subjaz, portanto, um diálogo de culturas, que amplia e atualiza o valor simbólico das obras.

Dessa forma, compreendemos que a leitura, destacando-se a literária, ultrapassa a reprodução da voz enunciativa do autor. Ela é o ato de percepção de várias vozes que incidem no texto, oriundas dos aspectos históricos e sociais que circundam autor e leitor. O pensamento bakhtiniano pode amparar a consideração desse aspecto da literatura quando conceitua a responsividade:

De fato, o ouvinte que recebe e compreende a significação (linguística) de um discurso adota simultaneamente, para com este discurso, uma atitude *responsiva ativa*: ele concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar, etc., e esta atitude do ouvinte está em elaboração constante durante todo o processo de audição e de compreensão desde o início do discurso, às vezes já nas primeiras palavras emitidas pelo locutor. A compreensão de uma fala viva, de um enunciado vivo é sempre acompanhada de uma atitude *responsiva ativa* (conquanto o grau dessa atividade seja muito variável); toda compreensão é prenhe de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: o ouvinte torna-se o locutor (BAKHTIN, 1997, p. 290).

A relação do ouvinte com o discurso, segundo a qual receber e compreender a significação linguística implica fazer negociações de sentido, numa constante colaboração, pode ser aplicada à relação leitor x texto. Resguardadas as especificidades próprias do texto literário, toda leitura ensejará uma produção de sentidos. O leitor responsivo ativo, então, pode ser compreendido como aquele que percebe a heterogeneidade das vozes que compõem uma obra e intencionalmente se propõem a dialogar com elas social e historicamente. Retomando a tríade proposta por Candido (1993, 2000), esse leitor interage com o autor e sua obra em uma relação

de cooperação para a construção de sentidos. Esse exercício de compreensão e resposta à palavra do Outro não precisa ser verbalizada nem imediata, pois pode se revelar pela ressignificação do discurso do próprio leitor. Assim, um leitor responsivo ativo não duplica o pensamento do Outro, em um papel passivo de assimilação, mas interage com ele se permitindo aderir, refutar, ampliar, concordar, fazer objeções a essa enunciação (BAKHTIN, 1997).

Dessa teoria da responsividade, irradia o diálogo entre sentidos de épocas diferentes. Quando nos propomos a promover, com alunos do Ensino Médio, a leitura de obras literárias díspares em relação à época de produção, afastando-nos do estudo da literatura guiado pela periodização literária, é porque compreendemos, respaldados nos conceitos bakhtinianos, que os fatores sociais não entram diretamente na literatura, mas são filtrados pela cultura.

[...] é a cultura gerada por tais fatores que sedimenta o universo da literatura e nos permite identificar numa obra literária o espaço e o tempo de sua produção, assim como os valores e relações humanas aí vigentes. Com isso se evitam certos condicionamentos históricos que, em vez de contribuírem para a interpretação de uma obra, acabam por limitar sua leitura e interpretação (BEZERRA, 2017, p. 82).

Infere-se dessa concepção que um movimento literário não está sujeito aos fatores sociais, mas soma-se a eles a fim de compor a cultura de uma dada época. O ato de leitura, portanto, pode ser entendido como uma ação que promove o diálogo entre os sentidos e valores produzidos em épocas diferentes, mas que coexistem. Para além da simplificação que envolve a periodização dos estudos literários, a leitura literária vista desse modo parte da leitura da obra para a produção de sentidos, passando pela compreensão dos fatores extraverbais que subjazem tanto ao leitor quanto ao autor. Se o caminho tomado for o inverso – e esse tem sido o mais adotado até aqui – suspeita-se que, na maioria das vezes, a leitura da obra nem seja alcançada ou seja substituída pelo simples conhecimento sobre a obra e o seu contexto.

Para Bakhtin (2017), o sentido de uma obra é de índole responsiva. Quando o leitor cria sentidos para o que lê, está sempre respondendo a alguma coisa, daí sua natureza dialógica. E toda resposta gera uma nova pergunta. Nessa perspectiva, o leitor, que tem a seu favor o conjunto de novos conhecimentos produzidos,

inexistentes à época da criação da obra, tende a compreendê-la melhor que o próprio autor e atualizá-la, em um movimento que considera a obra como um produto sempre inacabado, passível de renascimento à luz do tempo e da cultura do leitor.

As orientações que buscamos construir neste trabalho não têm como objetivo a adoção da leitura literária temática como uma metodologia de ensino de literatura. O que visamos é uma alteração nos motivos pelos quais se ensina literatura no Ensino Médio, e vislumbramos na aproximação temática das obras um caminho possível para isso. É a formação desse leitor responsivo que almejamos através das reflexões e proposta metodológica desta pesquisa: o leitor que se conscientize do seu papel ativo no ato de ler e que percebe a literatura como ponto de encontro de vários discursos e mediadora entre o sujeito e o mundo. Nossa experiência docente, assim como as pesquisas que nos antecederam, revela que o aluno-leitor não cumpre o papel abstrato do leitor ideal quando age passivamente diante dos textos, sem questioná-los, sem realizar inferências, sem ressignificá-los. Práticas pedagógicas que têm se apoiado nessa perspectiva não impõem à produção de sentidos ou à interação, o que dificulta a identificação do leitor com o objeto estético, revelada a partir de uma compreensão semântica-axiológica da obra, que só se desvela quando os indivíduos veem-se ligados por certas condições comuns de vida. Dito de outro modo, o livro, ao permanecer coisa, só pode influenciar outras coisas; para exercer influência sobre os indivíduos, ele deve revelar seu potencial de sentidos (BAKHTIN, 2017).

Ao propor a leitura e o ensino de Literatura pelo viés temático, recorreremos à noção de *tema* numa acepção bakhtiniana. Segundo Bakhtin e Volochinov (2004, p. 41), “As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios”. Devido a essa ubiquidade social, a palavra, enquanto signo ideológico, é um indicador bastante sensível das transformações sociais. Na palavra materializada acumulam-se mudanças lentas e quase imperceptíveis que, mais tarde, engendrarão formas ideológicas novas e acabadas. A relação que se estabelece entre o signo e o contexto em que ele é produzido é dialética: a realidade determina o signo e o signo reflete e refrata a realidade.

As relações de produção e a estrutura socio-política que delas diretamente deriva determinam todos os contatos verbais possíveis entre indivíduos, todas as formas e os meios de comunicação verbal: no trabalho, na vida política, na criação ideológica. Por sua vez, das condições, formas e tipos de comunicação verbal derivam tanto as formas como os temas dos atos de fala (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2004, p. 42).

Para os autores, por essa afetação mútua, os diversos aspectos da enunciação estão estreitamente vinculados às condições de uma dada situação social e devem ser estudados considerando o conteúdo (tema) e os tipos de discurso, por meio dos quais os temas tomam forma. Para eles, há entre a forma de enunciação e o tema uma unidade orgânica que nada poderia destruir.

O tema e a forma do signo ideológico estão indissolúvelmente ligados, e não podem, por certo, diferenciar-se a não ser abstratamente. [...] Afinal, são as mesmas condições econômicas que associam um novo elemento da realidade ao horizonte social, que o tornam socialmente pertinente [...] (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2004, p. 45-46).

Os autores definem tema como um sistema de signos dinâmico e complexo, que procura adaptar-se adequadamente às condições de um dado momento histórico, e que é determinado tanto pelas formas linguísticas que entram na composição quanto pelos elementos não verbais. “O tema da enunciação é concreto, tão concreto como o instante histórico ao qual ela pertence. Somente a enunciação tomada em toda a sua amplitude concreta, como fenômeno histórico, possui um tema” (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2004, p. 129).

Consideramos, então, que um tema só pode se constituir e ser analisado em seu contexto de uso e funcionamento, pois ele interage diretamente com os aspectos históricos, sociais e culturais que envolvem a enunciação. Para Bakhtin e Volochinov (2004), assim como o estilo e a forma composicional, o tema se constitui na interação verbal, extrapolando o senso-comum que o iguala a assunto. O tema é o conteúdo ideologizado composto tanto pelos aspectos verbais quanto extraverbais de uma obra. Um assunto pode se repetir em diversos objetos culturais, já o tema será sempre único em cada um desses contextos, pois os valores ideológicos relativos à situação comunicativa o atravessam de forma singular.

Para isso, a enunciação conta também com a significação, que é dotada de elementos reiteráveis necessários à realização do tema. O tema constitui o estágio real da

capacidade linguística de significar, enquanto a significação é um estágio potencial, uma possibilidade de significar no interior de um tema concreto.

A investigação da significação de um ou outro elemento linguístico pode, segundo a definição que demos, orientar-se para duas direções: para o estágio superior, o tema; nesse caso, tratar-se-ia da investigação da significação contextual de uma dada palavra nas condições de uma enunciação concreta. Ou então ela pode tender para o estágio inferior, o da significação: nesse caso, será a investigação da significação da palavra no sistema da língua, ou em outros termos a investigação da palavra dicionarizada (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2004, p. 131).

Dessa forma, é somente na situação concreta de comunicação que a capacidade de significação das palavras torna-se real e os enunciados podem ser compreendidos. No clássico poema “No meio do caminho”, de Drummond, por exemplo, a utilização do substantivo ‘pedra’ ganha contorno singular por se valer da significação já prevista e usual do vocábulo para levar o leitor em direção a novas significações, movimento alcançado pelo poeta por meio de diversos recursos: o paralelismo sintático, as repetições – e o conseqüente efeito sonoro obtido a partir delas –, a posição gráfica das palavras no poema, a opção pelo uso coloquial da linguagem etc. Esses recursos, à luz do contexto em que o poema foi escrito/publicado, sugerem a atribuição de outros significados à palavra ‘pedra’ e ao discurso como um todo, o que nos proporciona olhar para o poema como muito mais que um amontoado de frases repetitivas, mas como um enunciado que lança mão tanto dos aspectos verbais quanto extraverbais de que dispõe para comunicar algo em uma dada circunstância histórico-social. Essa comunicação é singular se considerarmos irrepitível que esses mesmos recursos sejam utilizados da mesma forma no mesmo momento histórico. Entendemos, portanto, como *tema* o sentido que um discurso assume quando considerada sua dimensão axiológica numa situação comunicativa concreta.

Nesse sentido, pautamo-nos na perspectiva bakhtiniana ao propor a leitura temática de obras literárias, prática que pode ensejar atividades voltadas efetivamente para o texto em si, dando visibilidade à sua forma e conteúdo, e ao seu contato com outros textos, em um viés dialógico e não de ‘oposição’ como propõem os estudos pautados na periodização literária. “Um texto só tem vida contatando com outro texto (contexto). [...] Por trás desse contato está o contato entre indivíduos e não entre coisas” (BAKHTIN, 2017, p. 67). Nesse sentido, a formação de leitores ativos e responsivos,

a qual almejamos, passa pela capacidade que esses leitores devem desenvolver de entender a relação tema/significação, uma vez que para compreender um enunciado é necessário não apenas conhecer anteriormente a significação estável e consolidada das palavras que o compõem, mas também dominar o contexto comunicativo em que esse enunciado foi produzido.

Qualquer tipo genuíno de compreensão deve ser ativo deve conter já o germe de uma resposta. Só a compreensão ativa nos permite apreender o tema [...] Compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar o seu lugar adequado no contexto correspondente. A cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica. Quanto mais numerosas e substanciais forem, mais profunda e real é a nossa compreensão (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2004, p. 131-132).

Portanto, o tema só se torna acessível por meio de uma compreensão ativa e responsiva, uma compreensão em forma de diálogo na qual aquele que compreende opõe à palavra do locutor uma contrapalavra. A fim de desenvolver esse tipo de compreensão, é necessário que a obra literária seja tomada como enunciação em toda sua amplitude. Para isso, é importante salientar que o texto – impresso ou oral – não se equipara ao objeto estético. “A obra é integrada também por seu necessário contexto extratextual” (BAKHTIN, 2017, p. 74). O autor afirma que esse contexto que envolve a obra possui um fundo dialogizante, pois pode ter sido talhada pelo autor, mas só se efetivará no processo de leitura, quando é interpretada e avaliada. Esse contexto muda conforme mudam as épocas de percepção, os leitores, a cultura. A obra, em sua integralidade, existe de forma latente e potencial, mas só se revelará nos contextos dos sentidos culturais posteriores a ela. Essa premissa corrobora, mais uma vez, para a nossa convicção de que a aula de Literatura que se pauta unicamente na caracterização de épocas a que se referem os fenômenos literários, que em nada diferem das aulas de História, e na luta/oposição entre essas correntes deixa de promover a leitura literária em si, apequenando o potencial do objeto estético dentro daquele universo e em detrimento de seu condicionamento social (extraverbal).

“Se não se pode estudar a literatura isolada de toda a cultura de uma época, é ainda mais nocivo fechar o fenômeno literário apenas na época de sua criação, em sua chamada atualidade” (BAKHTIN, 2017, p. 13). As obras literárias tendem a enriquecer-se com os novos sentidos que lhe são atribuídos pelos leitores, superando o que foram na época de sua criação. Do que acabamos de afirmar não se compreenda, porém,

que se deva ignorar a época contemporânea do escritor. O que defendemos é não a aprisionar a esse período histórico, pois sua plenitude só se revelará a partir do olhar do *Outro*, numa atividade dinâmica e dialógica.

Para isso, defendemos a necessidade de leituras integrais das obras literárias, que possibilitem a percepção dos elementos textuais e extratextuais que compõem esse objeto estético, de maneira a promover por meio dessas atividades a releitura do passado à luz do presente na perspectiva do futuro, e a recusa a metodologias de trabalho que desconsideram esse papel ativo do leitor. Buscamos promover uma visão equilibrada, como já referida por Candido, entre a negação da inserção social do indivíduo e o sujeito totalmente submetido ao ambiente socio-histórico. Desejamos a formação de um sujeito situado que,

[...] sendo um eu para-si, condição de formação da identidade subjetiva, é também um eu para-o-outro, condição de inserção dessa identidade no plano relacional responsável/responsivo, que lhe dá sentido. Só me torno eu entre outros eus (SOBRAL, 2010, p. 22).

Apostamos na leitura como um lugar de formação integral e de interação. Para isso, é necessária a compreensão dinâmica (no sentido *responsivo ativo*) do ato de ler e dos aspectos simbólicos que subjazem à linguagem a fim de levar em conta os percursos do leitor, as múltiplas posturas que ele pode adotar, os trajetos de uma classe/turma/grupo frente à leitura de uma obra, enfim, todos os aspectos subjetivos que ajudam a compor a comunidade interpretativa de um dado texto.

Para Bakhtin (1997), todo enunciado revela uma posição dupla: a sua e a do Outro. Além disso, as vozes que circulam entre os discursos possuem uma dimensão política, pois não se diz o que se quer, quando se quer, como se quer. Isso significa que não há neutralidade na circulação de vozes. É através desse conflito entre diferentes valores e interesses sociais que se dá a significação da leitura literária. O leitor reflete, ou refrata, o mundo por meio da leitura e toma conhecimento das contradições históricas inerentes à experiência das sociedades humanas.

Assim, a leitura literária, em uma perspectiva dialógica, é uma prática social que leva o homem à discussão e avaliação constantes de suas posições e ideologias, como

respondente ativo e crítico, encaminhando-o à autonomia do pensamento. É uma prática social que tende a levar o sujeito a uma visão dialética da realidade.

A partir da linguagem, o homem elabora condições de resistência e interfere no seu cotidiano. Trabalhar com o texto literário nessa perspectiva requer uma mudança de rumo radical. Exige que se saia do formalismo – da leitura concebida como momento de aquisição de saberes – para uma prática que considere e acolha as reações subjetivas dos leitores (ROUXEL, 2014), concedendo-lhe um papel ativo em sua relação com o texto.

Reiteramos que em nossa proposta metodológica privilegiamos o contato do aluno com o texto exatamente pela consciência de que é nele que reside todo esse potencial da linguagem verbal. É a força textual que pode provocar o despertar de sentidos e tornar escritores, teóricos críticos e leitores comuns, mesmo que deslocados historicamente, contemporâneos.

Como a escola pode promover uma formação integral pela leitura literária, dando espaço para as subjetividades, sem abrir mão de trabalhar, objetivamente, as obras consideradas representativas na formação de uma identidade maior, universal ou nacional? É esse questionamento que nos leva às reflexões do próximo capítulo, onde analisaremos mais detidamente a inserção da literatura no ambiente escolar e os modos de relação com a literatura que defendemos – metodologicamente mediado, não repetitivo nem reprodutor da doxa, mas emancipatório.

4 A LEITURA LITERÁRIA EM ESPAÇO ESCOLAR

Digo: o real não está na saída nem na chegada:
ele se dispõe para a gente é no meio da travessia.
Guimarães Rosa

Na seção anterior, apresentamos nossas considerações acerca do potencial formador e humanizador da literatura e das concepções dialógicas de linguagem e literatura que adotamos nesta pesquisa. Interessa-nos, nesta seção, trazer essas concepções teóricas para o campo educacional, tendo em vista o objetivo desta tese, qual seja, propor a sistematização de uma abordagem temática do texto literário para intervenções pedagógicas no nível médio de ensino.

Diante do desafio de promover a leitura entre os alunos do Ensino Médio, os professores de literatura comumente sentem-se pressionados entre o discurso pedagógico e o discurso estético que permeiam o processo de escolarização da leitura literária. Além disso, esses profissionais veem o livro de literatura competir tempo e espaço com outros meios de comunicação, com a diversidade de suportes disponíveis e com outros discursos, como os de natureza pragmática, política ou religiosa, que integram as relações sociais nas quais estamos inseridos. Em uma sociedade que prega e valoriza a velocidade e a quantidade de informações, a leitura literária apresenta-se praticamente como uma resistência. Voltaremos-nos, portanto, para o levantamento de questões e possibilidades no que tange a esse processo de (re)existência da experiência de leitura literária e ao papel ímpar do professor enquanto mediador da relação entre leitura, conhecimento e formação humana no espaço escolar.

Para tal, discorreremos sobre o papel que a literatura tem exercido dentro do ambiente escolar brasileiro, contemplando os desafios e contradições da consolidação do Ensino Médio no Brasil, e como a figura do professor, com suas escolhas didático-metodológicas, assume uma importância enorme para o processo de mediação da leitura literária e constituição da relação texto x leitor x contexto.

4.1 A ESCOLARIZAÇÃO DA LITERATURA

Não há como ter escola sem um processo de escolarização dos conhecimentos, afinal ela é o fruto da invenção de um espaço-tempo de ensino. Apesar de inevitável, por ser da essência mesma da escola, a escolarização deve trabalhar em prol dos fins, e não se tornar um fim em si mesma.

[...] a educação escolar (planejada, intencional) é um espaço de transmissão e apropriação de um saber elaborado, metódico, e em certa medida sistematizado. Não se trata, portanto, do saber dito espontâneo produzido nas instâncias cotidianas da vida social. [...] Noutras palavras, a apropriação da cultura humana organizada na forma de conteúdos escolares não constitui uma ameaça à autonomia intelectual dos indivíduos, sendo, ao invés disso, imprescindível à produção da humanidade em cada ser humano (DALVI, 2018a).

Ocorre que, ao se tornar saber escolar, a literatura corre o risco de sofrer um inadequado processo de escolarização que a desfigure e falseie (SOARES, 1999). No âmbito da leitura literária para o nível médio do ensino, consideramos como uma escolarização apropriada aquela que conduz eficazmente os alunos a práticas de leituras integrais de textos literários no papel de respondentes ativos a esses textos, criando sentidos e estabelecendo diálogos diversos e inusitados entre a obra literária e o contexto social no qual esse leitor está inserido. Na contramão, consideramos como uma escolarização imprópria aquela que deturpa a literatura, através da substituição da leitura de uma obra pelo suposto conhecimento sobre uma obra. Esse tipo de prática transforma o texto literário em texto informativo, desvirtua o caráter estético da obra literária, esvaziando-a do seu potencial formador e humanizador já referido nesta pesquisa, e acaba por criar no aluno resistência à leitura (que se torna uma atividade ensimesmada, sem objetivos claros e significativos).

Como já analisado por alguns pesquisadores (RAZZINI, 2000; LEAHY-DIOS, 2000; CEREJA, 2004), a literatura imbricada ao ensino esteve presente em terras brasileiras desde o modelo de educação introduzido no Brasil pelos jesuítas. Após a independência, a fundação do Colégio Pedro II destacou-se como uma iniciativa concreta de organizar o ensino geral no país. Já nos anos finais do século XIX, o programa de língua portuguesa incluía conteúdos de história da literatura e a disciplina com esse nome foi introduzida nos programas de ensino do Colégio em 1870.

A opção pela abordagem histórica da literatura, naquele contexto, figurava como uma iniciativa inovadora, atendendo, assim, ao desejo pessoal de D. Pedro II, que desejava modernizar não apenas a educação no país, mas também o próprio Estado. Considerando que muitos dos professores do colégio — como Gonçalves Dias, por exemplo — eram vultos de renome nesses meios culturais, era natural que levassem para a sala de aula temas caros ao projeto romântico, como a questão da identidade nacional ou da independência cultural e literária, entre outros, principalmente considerando o público do Colégio Pedro II, jovens oriundos das camadas privilegiadas da sociedade brasileira (CEREJA, 2004, p.164).

Dessa análise histórica, subentende-se que a periodização foi o caminho escolhido pelos críticos, que eram também professores, desde as primeiras antologias brasileiras, o que colaborou para que esse se tornasse também o viés metodológico pelo qual a literatura inseriu-se nas escolas do país. A visão panorâmica da literatura, enfocando os cânones, e a organização da produção literária em estilos está presente nos programas de ensino de literatura brasileira desde então. Esta afirmação deve, no mínimo, nos alertar para o fato de estarmos perpetuando uma prática que não tem se mostrado satisfatória, vide a introdução desta pesquisa, e que remonta ao final do século XIX. Além disso, ao invés de promover a sensibilidade, a postura crítica e a análise das complexas dimensões da vida humana, a escola tem persistido em um processo que se preocupa muito mais em classificar, distinguir e nomear objetos de estudo, fenômeno tipicamente positivista.

Ao avaliarmos os conteúdos que compunham esses programas inaugurais do ensino de literatura no país, subjaz uma teoria de aprendizagem meramente transmissiva, em que a metodologia do ensino não promovia a apreciação das obras literárias pelos alunos, mas sim a exposição da análise crítica do professor em relação a elas. Ao texto literário cabia o papel ilustrativo de simplesmente comprovar as ‘verdades’ ditas pelo professor. Reiteramos que essas observações se pautam em documentos oficiais localizados temporalmente entre meados do século XIX e meados do século XX, mas que, alterando o tempo verbal para o presente, poderiam compor um painel descritivo muito atual sobre o ensino de literatura no país.

Desde então, a disciplina de Literatura sofreu diversos tipos de influência. No entanto, a despeito das reformas empreendidas na educação, da adoção de materiais didáticos e do crescente interesse acadêmico sobre o campo, a historiografia literária

consolidou-se como objeto de ensino em si mesmo e a relação da obra com a escola literária em que foi escrita foi tomada de forma determinista.

Quando nos dispomos a organizar uma proposta metodológica que subsidie o trabalho do professor de Ensino Médio com o texto literário em sala de aula, partimos da constatação – a partir da leitura de pesquisas e da nossa observação como docente da área – de que alguns pressupostos teóricos, presentes até nos documentos oficiais (PCN, PCN+, OCEM, BNCC), ainda encontram-se em estágio abstrato para muitos profissionais. O histórico da implementação desses documentos oficiais no Brasil, como já dito, colaborou para que as indicações presentes neles (de tomar o texto como objeto norteador das ações) não tivessem visibilidade entre os professores.

A forma como esses pressupostos chegam até o docente é pelo viés do livro didático, que se apropriam desses documentos a fim de serem aprovados pelo Ministério da Educação e Cultura. Ocorre que o livro didático, conforme já analisado por diversas pesquisas acadêmicas, é um objeto que apresenta suas limitações, principalmente no que se refere ao texto literário (ZILBERMAN, 2007). Para ficarmos em apenas um exemplo, basta citarmos o fato de que obras literárias mais extensas, como novelas, romances e até alguns contos, sofrem recortes quando aparecem nesse suporte. Diante disso, uma prática pedagógica que se ancora tão somente nesse objeto de ensino torna-se metonímica, pois pauta-se sempre na parte de um todo, relacionando-se indiretamente com as obras literárias.

Ler diretamente no livro de literatura é relacionar-se com um objeto cultural diferente do livro didático, pois ambos possuem finalidades e aspectos materiais distintos. Sem contar os problemas de transferência do texto de seu suporte literário para o escolar, sobre o que não discorreremos amplamente, mas que já foi tema de pesquisas em nosso campo (ABREU, 1999; CEREJA, 2004; TASSO, 2019). Essa transposição não poucas vezes impõe ao texto literário mudanças de paragrafação, de estrutura linguística, de vocabulário, de título e até de gênero, além de alterar o contexto textual fragmentando a obra de forma deturpada.

Em contrapartida, o docente vê-se compelido a mecanizar cada vez mais suas ações em sala de aula, tendo em vista a crescente cobrança por resultados em avaliações

internas e externas, com todas as ameaças que estas trazem. Escolas sem bibliotecas e/ou bibliotecários que atendam a essa demanda, número reduzido de exemplares de obras literárias disponíveis, falta de tempo e de formação continuada para subsidiar o planejamento docente são alguns dos fatores que ajudam a compor um cenário propício à continuidade da classificação, do enquadramento, da simplificação e da condensação como sinônimos de aula de Literatura. Assim, em vez de aproximação e identificação, as práticas decorrentes desse panorama têm causado desgosto no ato de ler (quando este ato se efetiva, é claro).

Como já mencionamos nesta pesquisa, não negamos a relação da obra com seu contexto de produção. Muito pelo contrário, nosso desejo com a presente proposta é ampliar a visibilidade dos discursos que circundam o texto literário, o que passa pela consideração de que as individualidades autorais, por exemplo, não devem ser diluídas em nome de uma suposta integração ideológica de uma época. Essa busca pela aglutinação de obras e autores, produzida pela crítica literária²² em prol de uma identidade nacional para a nossa literatura, foi mal inserida no contexto escolar brasileiro e tornou a aula de Literatura um momento de ensino pragmático de história da literatura. Não é de se espantar que os próprios escritores, em seus discursos e entrevistas, raramente relacionam a experiência com o literário à escola (COLOMER, 2007).

Cabe ressaltar, também, a influência do mercado editorial que, ancorada nos ideais de uma sociedade do consumo, cada vez mais toma a função escolar de seleção de um *corpus* literário, investindo em um discurso do uso democratizado da leitura livre de diretrizes formativas. Pressionada por números que indicam sua ineficácia em formar alunos leitores, a escola tem escolhido o caminho de investir o tempo de leitura dos alunos em outros tipos de textos que não o literário. Atraída pelo ideal de formar para o mercado de trabalho, as escolhas didático-metodológicas dos docentes acabam por fomentar o cultivo da leitura instantânea e não-linear, tendem a privilegiar

²² Referimo-nos aqui à área da História da literatura, que ao sistematizar a produção literária de um país cumpre o importante papel de auxiliar pesquisadores a compreenderem o trajeto percorrido por escritores, leitores e obras na configuração da cena literária (SOUZA, 2014). O que problematizamos é a forma como esses estudos, capturados por uma pauta conservadora, tornaram-se objeto de ensino, atendendo a um projeto de educação tecnicista.

obras com sintaxe e vocabulário menos complexos, à valorização dos gêneros curtos em detrimento de obras mais longas (REIS, 1997) e fazem uso da leitura fragmentada e informativa como pretexto para treinamento de questões.

É importante esclarecer que ao nos referirmos à sociedade de consumo, nosso lugar de fala é de dentro dessa sociedade, pois somos todos consumidores de algo em alguma circunstância. Porém, isso não nos impede de reconhecer que o consumismo – contexto em que o consumo se torna central, transformando-se até em objetivo de existência – afeta a relação que estabelecemos com os objetos culturais. O vínculo que mantemos com a literatura e até mesmo com a nossa profissão parte maculado por esses padrões de comportamento, o que precisa ser reconhecido para melhor analisarmos nossos movimentos e possibilidades dentro dessa conjuntura.

A inadequada seleção dos conteúdos escolares a serem transmitidos aos alunos, as recorrentes avaliações externas que ‘medem’ a qualidade do ensino, a pressão pelas aprovações nos processos seletivos das universidades são reflexos desse paradigma. Enredada por essa trama, a escola acaba por fomentar a pressa, o ritmo frenético, o acúmulo de informações, o descartável. Não há espaço, nesse contexto, para o silêncio, para a leitura sem emergência, para a poesia que faz pausar o relógio. Consideramos que é nesse cenário que se perdem muitas intenções didático-metodológicas relevantes para a educação literária. Destinar tempo à leitura, seja lendo em grupo ou isoladamente, e à efetiva mediação tornam-se verdadeiros atos de rebeldia frente ao imediatismo e agitação vigentes.

Diante disso, parece prudente indagarmos sobre as consequências estéticas e cognitivas que sobrevirão à nossa sociedade na permanência dessa perspectiva de leitura escolar que transforma o texto literário em segunda (ou terceira, quarta) opção de leitura nas aulas de Língua Portuguesa, caracteriza-o como fonte apenas de fruição, numa concepção ingênua de leitura, e minimiza o papel do professor ao deixar a cargo do aluno a tarefa de selecionar o que e como ler. Se, como já referido nesta tese, a literatura nos permite apreciar os infinitos recursos da linguagem disponíveis à atividade comunicativa, lança luz sobre o mundo conhecido nos auxiliando a reinterpretá-lo e potencialmente sensibiliza o leitor para as questões humanas, uma escolarização que marginaliza a leitura literária abre mão de todo esse potencial em

nome de uma leitura utilitária que, ao cabo, tem como finalidade o domínio da língua escrita para a formação de mão de obra.

Os estudos sobre história educativa demonstram que os professores sempre se inclinaram para os textos informativos, considerando-os fáceis de entender e de controlar ante as sutilezas das leituras literárias. Sua crença era compartilhada pelos pais de amplos setores sociais, que pensavam que seus filhos não podiam perder tempo em divagações. Então, como agora em tantas regiões pouco alfabetizadas, a literatura foi vista como luxo supérfluo, algo próprio das elites sociais e abissalmente distanciado das necessidades da maioria da população, que deviam aprender a linguagem escrita o mais depressa possível para poder começar a ganhar a vida (COLOMER, 2007, p. 35).

No bojo dessa relação, o pensamento historiográfico manteve-se firme na etapa escolar onde a literatura figurava como disciplina, o Ensino Médio, pois se acreditou que a transmissão patrimonial – lista de livros canônicos, avaliações da crítica, biografia de autores, descrição dos contextos históricos – era o mais útil a se oferecer aos jovens a fim de sistematizar a evolução cultural de uma nação. Por outro lado, os documentos oficiais e as teorias que defenderam o texto como o norteador das aulas de Literatura não ofereceram apoio suficiente no qual a escola pudesse se amparar.

Como já apresentado nesta pesquisa, a concepção de linguagem de Bakhtin, a qual adotamos, é uma arena de conflitos, onde os signos resultam de encontros dialógicos entre os sujeitos e os discursos pré-existentes. Discursos esses que são sempre ideológicos, pois revelam concepções de mundo e estão diretamente relacionados às práticas sociais e à construção de individualidades. Por isso, na visão bakhtiniana, o sujeito não é dado, nem fixo, ele se constrói processualmente. A partir desses conceitos, a sala de aula de Literatura deve deixar de ser um espaço de transmissão de um conhecimento pronto e tido como acabado.

Ocorre que, diante desse cenário, questiona-se reiteradamente qual é o papel da escola e do professor na formação de leitores (literários ou não) e quais caminhos didático-metodológicos têm sido adotados para este fim. Escolhas que, de forma consciente ou não, apontam para a formação de um determinado perfil de leitor: ou um leitor escolar capaz de responder questões, reproduzir enunciados, completar lacunas e que domine termos técnicos da teoria da literatura ou um leitor que lê para si, para pensar, agir e se construir (ROUXEL, 2014). Em contrapartida, numa

perspectiva bakhtiniana, nossa proposta metodológica visa à superação dessa dicotomia apontando para a formação de um leitor integral que, devidamente instrumentalizado pelos conceitos literários, é instigado pela obra, dialoga com o que leu e produz sentidos que reverberam em sua prática social.

Ressalte-se que não estamos aqui desmerecendo a importância cognitiva da leitura informativa. O que pretendemos é refletir sobre como esse tipo de texto tornou-se o mote de leitura nas aulas de Língua Portuguesa, por questões que já apontamos, tomando um espaço (o da leitura literária) que não será compensada em nenhum outro momento escolar. Enquanto outras disciplinas escolares também podem (e até devem) envolver a leitura informativa em seus planos de aula, a leitura literária não terá esse espaço ou muito raramente o terá. Textos informativos são importantes para desenvolver a seleção de informações, a relação entre elas e o contexto social e histórico em que foram produzidas, a análise da parcialidade. Entretanto, a relação do texto literário com o universo verbal e extraverbal que o circunda exige isso e muito mais do leitor. São textos que envolvem a emoção e a razão de forma simultânea e apresentam uma organização linguística e gráfica muitas vezes surpreendente, não sendo menor a produção de conhecimento cognitivo quando proporcionada sua leitura de forma significativa.

É claro que a tarefa realizada pela escola no que tange à leitura literária não resulta em completa inutilidade. Porém, é possível que essa relação se aperfeiçoe. Além disso, estudos têm apontado diversos fatores extraescolares que não favorecem as condições de leitura. A fim de contextualizar de forma mais direcionada alguns desses fatores, trataremos a seguir de um breve histórico sobre os conflitos que permearam a consolidação do Ensino Médio no Brasil e como as contradições que circundam essa etapa do ensino influenciam nas formas de abordagem do texto literário.

4.2 O ENSINO MÉDIO NO BRASIL E A LITERATURA

A história de consolidação do Ensino Médio no Brasil como etapa final da Educação Básica revela as contradições de um nível de ensino que sempre esteve dividido entre oferecer uma formação para a continuidade dos estudos ou uma formação para o trabalho. Essa polarização tem raízes na própria estrutura social brasileira. A

dualidade de classes e a formação submetida aos interesses econômicos estiveram presentes desde as primeiras concepções de educação formal no país. Conforme Nosella (2011, p. 1054), “Ironicamente, o ensino médio só não foi dual quando, antes do processo de industrialização, simplesmente excluía da escola os jovens destinados ao trabalho”.

A educação brasileira durante os períodos colonial e imperial tinha por finalidade a formação da elite da sociedade para o exercício das atividades político burocráticas e das profissões liberais. Para esta pequena parcela da sociedade brasileira predominava o ensino humanístico e elitista (NASCIMENTO, 2007, p. 79).

A economia brasileira se consolidou a partir da década de 1930 tendo a concentração de riquezas e o prestígio social como modeladores das nossas instituições político-sociais, o que tornou grande parte da população alheia ao desfrute das melhorias alcançadas pelo crescimento econômico e a modernização do Brasil. Dessa forma, a expansão do sistema educacional só foi reivindicada pela elite quando esta interessava à continuidade da evolução econômica e social do país pela necessidade de se oferecer padrões mínimos de comportamento social à população, devido ao crescimento urbano, e de formação de mão de obra qualificada para a indústria (NASCIMENTO, 2007).

Com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública em 1930, um conjunto de decretos, conhecidos como Reforma de Francisco Campos, foram expedidos com a finalidade de reformar o ensino superior, o ensino secundário e o ensino comercial. A Reforma organizou o ensino secundário em uma etapa fundamental, com duração de 5 anos e que conferia uma formação básica geral, e uma etapa complementar, cursada em 2 anos e que “[...] oferecia cursos propedêuticos articulados ao curso superior (pré-jurídico, pré-médico, pré-politécnico)” (NASCIMENTO, 2007, p. 81). Porém, apesar dessa reforma ter organizado essa etapa do ensino, o caráter enciclopédico dos programas e os níveis de exigências para a aprovação tornavam o ensino secundário uma educação para a elite.

A Carta Constitucional de 1937 confirmou o dualismo entre o ensino propedêutico e o profissional ao deixar claro em seu texto que a finalidade deste último era atender aos menos favorecidos. A seletividade da organização escolar impunha, então, duas

possibilidades de caminhos após os estudos primários: as escolas profissionais para as camadas populares da população e as escolas secundárias para a elite. As Leis Orgânicas do Ensino, de 1942, reafirmaram essa perspectiva do ensino secundário ao “[...] oficializar que o ensino secundário público era destinado às elites condutoras, e o ensino profissionalizante para as classes populares, conforme as justificativas do Ministro Capanema” (NASCIMENTO, 2007, p. 81).

A reforma empreendida pelo Ministro Gustavo Capanema, claramente elitista e conservadora, consolidou o dualismo educacional ao não permitir que os cursos de formação profissional garantissem o acesso ao nível superior, permitido apenas pelo ensino propedêutico. Assim, reforçava-se a tendência à manutenção dos papéis sociais já estabelecidos: ensino dos conhecimentos historicamente construídos àqueles que conduzem; ensino profissional, destinado a formar mão de obra qualificada, às camadas populares.

Esta separação em duas vertentes distintas para atender à demanda bem definida da divisão social e técnica do trabalho organizado e gerido pelo paradigma Taylorista/Fordista como resposta ao crescente desenvolvimento industrial, se complementa com a criação dos cursos do SENAI, em 1942, e SENAC, em 1946, pela iniciativa privada (KUENZER, 1997, p.14).

Dessa forma, o Estado oficialmente transferia para o setor privado a demanda das indústrias por mão de obra qualificada. A Constituição de 1946 indicava que à União cabia o papel de fixar diretrizes para a educação nacional. A proposta de uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi encaminhada ao Congresso e longamente debatida até ser aprovada em 1961. A LDB estruturou o Ensino Médio em uma etapa ginásial, que seria cursada em 4 anos, e um colegial, com duração de 3 anos.

Ambos abrangiam o ensino secundário e o ensino técnico profissional (industrial, agrícola, comercial e de normal). Pela primeira vez o ensino profissional foi integrado ao sistema regular de ensino, estabelecendo plena equivalência entre os cursos, apesar de não superar a dualidade estrutural, uma vez que continuaram a existir dois ramos distintos de ensino para distintas clientelas, mantendo as diferenças existentes desde os primórdios da educação brasileira (NASCIMENTO, 2007, p. 82).

O governo militar, iniciado em 1964, realizou diversas reformas institucionais, incluindo a educação. Tais reformas objetivavam principalmente obter o consenso de uma parcela significativa da população, destacando-se a classe média

(NASCIMENTO, 2007), além de possibilitar um melhor controle ideológico por parte do Estado. A perspectiva do governo militar para o Ensino Médio era utilitarista, já que as principais alterações legais empreendidas apontavam para a qualificação para o mercado de trabalho como a principal função educacional.

Em 1971, através da Lei 5692, o Governo Militar reformou o ensino de 1º e 2º graus. As principais mudanças introduzidas por esta lei foram estender a obrigatoriedade escolar para oito anos, com a fusão dos antigos cursos primários e ginásio, e com a extinção do exame de admissão. Um sistema único de ensino para o Ensino Médio, em substituição aos sistemas propedêutico e profissionalizante, pelo qual, todos eram obrigados a passar, independentemente de sua origem de classe, com a finalidade de qualificação para o trabalho através da habilitação profissional conferida pela escola, tem a função ideológica de produzir o consenso da sociedade a partir de uma reforma que tem um “princípio democratizante” (NASCIMENTO, 2007, p. 83).

O novo ensino de 2º grau pretendia-se universal e profissional, pois todos os alunos teriam acesso a uma habilitação como técnico ou auxiliar técnico durante esta etapa. “O sonho educacional dos militares era universalizar uma escola de técnicos submissos, de operadores práticos. Ou seja, criava-se a “unitariedade” do sistema escolar, cortando a parte crítica e humanista do currículo” (NOSELLA, 2011, p. 1056). Essa suposta democratização era na verdade um meio de promover uma inserção direta do egresso no mercado de trabalho sem a passagem pelo ensino superior, que carecia de mais vagas para atender a demanda da população. Porém, a homogeneidade almejada não ocorreu devido à falta de estrutura material e humana e à resistência das escolas privadas que não incorporaram tais determinações curriculares. Assim, os exames de seleção foram propositalmente endurecidos, com vistas a dificultar o acesso e conseqüentemente conter a demanda por vagas no ensino superior, e o Parecer nº 45/72 retomou a dualidade da educação geral e da formação profissional.

O fato da dualidade estrutural não ter sido eliminada, apesar da tentativa da Lei nº 5.692/71, não causa estranheza, na medida em que ela apenas expressa a divisão que está posta na sociedade brasileira, quando separa trabalhadores intelectuais e trabalhadores manuais e exige que se lhes dê distintas formas de educação (NASCIMENTO, 2007, p. 84).

Nesse contexto das décadas de 1970 e 1980 é que se formaram por meio do curso técnico do Magistério conjugado ao Ensino Médio grande parte dos docentes que viriam a atuar na Educação Infantil e no ensino primário. Em 1982, a Lei 7.044

reorientou a reforma de 11 anos antes. Porém, ao invés de revogar a profissionalização universal e compulsória, a formação técnica tornou-se opcional durante o curso de 2º grau, que passou a ter um currículo geral exclusivamente propedêutico.

Todavia, independentemente dos debates e das políticas governamentais, as camadas populares, durante a década de 1980, pressionaram por mais escolarização, inclusive média. Para dar atendimento a essa demanda, o Estado simplesmente ampliou esse ensino, dando continuidade a política educacional populista que facilitava a diplomação sem maiores preocupações com a qualidade. Esse período caracterizou-se pela expansão dos cursos noturnos e supletivos. Democratizava-se a clientela, mas deformava-se o método (NOSELLA, 2011, p.1056).

Com a redemocratização do país, um longo debate se iniciou a fim de aprovar uma nova LDB, o que ocorreu somente em 1996. A década de 1990 foi marcada pela inserção do Brasil no processo de globalização da economia mundial, com um conseqüente movimento de ajustes às exigências que esse ingresso representava.

Com a economia brasileira internacionalizada na nova fase do capitalismo, o nível educacional é considerado um fator determinante na competitividade entre os países. O novo paradigma produtivo impunha requisitos de educação geral e qualificação profissional dos trabalhadores, em oposição à formação especializada e fragmentada fornecida no padrão Taylorista (NASCIMENTO, 2007, p. 84).

O sistema educacional brasileiro é profundamente transformado por meio de reformas promovidas por uma política neoliberal sob a influência de instituições internacionais que visam a um movimento mais amplo de interesses econômicos. Um exemplo dessa articulação é a presença do Banco Mundial como organismo de financiamento que passou a definir prioridades, elaborar estratégias e apresentar diretrizes políticas para a educação dos países periféricos.

As diretrizes do Banco Mundial, aplicadas às políticas de educação brasileira, destacaram-se: na redução do papel do Estado no financiamento; na busca intencional e sistemática de mecanismos de diversificação das fontes de financiamento por meio das várias formas da privatização; na redução dos direitos como resultado da substituição da concepção de universalidade pela concepção de equidade; na utilização do conceito de competência para justificar, pela natureza, a seletividade e a contenção do acesso; no atendimento aos pobres como forma de justiça social, tratando "igualmente" os diferentes e assim aumentando e cristalizando as diferenças, estratégia regada com o molho da lógica da mercadoria, que privilegia os privilegiados e exclui cada vez mais os excluídos, mantendo-se e fortalecendo-se a hegemonia do capital (NASCIMENTO, 2007, p. 85).

Se até a década de 1990 cursar o 2º grau era um distintivo social, com o novo contexto econômico, que acirra as disputas no mercado de trabalho, e com a oficialização do Ensino Médio como etapa final da Educação Básica, as escolas experimentam um crescimento de matrículas sem precedentes para esse nível do ensino.

O crescimento do número de matrículas no Ensino Médio, no período 1994-99, da ordem de 57,3%, deve-se em grande parte, pela quase universalização do Ensino Fundamental, na faixa de 7 a 14 anos; da maior exigência de escolarização no recrutamento para os postos de trabalho e de um progressivo aumento de jovens entre 15 e 17 anos, a chamada “onda de adolescentes”. O aumento expressivo das matrículas tem ocorrido na rede pública estadual e em cursos noturnos, indicando que muitos jovens que abandonavam os estudos antes do Ensino Médio têm permanecido na escola devido à escassez de empregos, e à requisição de mais escolaridade imposta pelas empresas para a contratação de novos trabalhadores (NASCIMENTO, 2007, p. 85).

Apesar de um avanço na questão do acesso, a dualidade entre formação geral e profissional persiste na nova formulação curricular proposta pela reforma do Ensino Médio empreendida a partir da LDB de 1996. A lei 9394/96 estabelece a obrigatoriedade e gratuidade do Ensino Médio, mas desvincula os cursos técnicos profissionais dessa etapa do ensino. Porém, essa iniciativa acabou por fortalecer o dualismo entre as duas vertentes do Ensino Médio: o propedêutico, mais voltado à preparação do educando para a continuidade dos estudos no Ensino Superior, e o ensino técnico profissionalizante, voltado à formação do estudante para o mundo do trabalho. Sobre essa separação, Kuenzer (2000, p. 20-24) alerta que

[...] não basta afirmar que a nova educação média deverá ser tecnológica e, portanto, organizada para promover o acesso articulado aos conhecimentos científicos, tecnológicos e socio-históricos, e ao mesmo tempo extinguir os cursos profissionalizantes, estabelecendo por decreto que a dualidade estrutural foi superada através da constituição de uma única rede, o que justificou, inclusive, a não discussão de formas de equivalência entre Ensino Médio e profissional. [...] Essa reforma constituiu-se em um ajuste conservador, que retrocede aos anos 40, quando a dualidade estrutural, agora revigorada, estabelecia uma trajetória para os intelectuais e outra para os trabalhadores, entendendo-se que essas funções eram atribuídas com base na origem de classe.

Essa separação só foi revogada após doze anos de vigência da LDB. O Decreto n. 5.154/2004 estabeleceu, de forma opcional, um projeto de ensino médio integrado à educação profissional. A formação profissional, então, passa a ser oferecida de forma integrada, concomitante ou subsequente ao Ensino Médio. Essa perspectiva integradora, que busca conciliar a preparação para o prosseguimento dos estudos e

a habilitação do educando para sua inserção ao mundo do trabalho, ficou a cargo das redes, das escolas e dos sistemas de ensino. Nas redes estaduais, muito orientada pelas condições materiais e humanas, a educação profissional ficou secundarizada e a prioridade tem sido o ensino propedêutico. O ensino técnico integrado ao Ensino Médio centraliza-se nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Como as Diretrizes Curriculares do Ensino Médio aprovadas no final da década de 1990 enfatizavam a separação entre formação propedêutica e formação para o trabalho e a necessidade de um currículo mais flexível, a fim de preparar o educando para a *adequação* ao mundo produtivo em constante transformação e cada vez mais instável – perspectiva que culminou na expressão *ensino médio para a vida*, dicotomia que supõe que o modelo que conjugava educação geral e profissional na mesma rede era para a *não vida* (KUENZER, 2000) – em 2011, novas Diretrizes são aprovadas apresentando os preceitos da concepção de ensino médio integrado.

As DCEM aprovadas apresentam indicações sobre a relevância desse tipo de conhecimento na formação escolar e destaca, ainda, a preocupação que o currículo deve ter com a sua historicidade, reconhecendo a relação entre trabalho, ciência e cultura como o eixo integrador dos conhecimentos, por meio do qual essa dimensão pode ser abrangida. Afirmando que a integração entre as dimensões do trabalho, ciência, tecnologia e cultura, na perspectiva do trabalho como princípio educativo, tem por fim propiciar a compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos dos processos sociais e produtivos, devendo orientar a definição de toda proposição curricular, constituindo-se no fundamento da seleção dos conhecimentos, disciplinas, metodologias, estratégias, tempos, espaços, arranjos curriculares alternativos e formas de avaliação (RAMOS, 2011, p. 780).

Dessa forma, ao reconhecer o trabalho como a mediação entre o ser humano e o seu meio, ele passa a ser concebido como princípio educativo. Assim compreendido, ele torna-se indissociável da prática educativa por promover uma melhor compreensão dos processos sociais, culturais e históricos nos quais estão envolvidos a constituição da nossa sociedade. A integração de uma educação que entenda o trabalho de forma não positivista ao ensino propedêutico pode promover uma formação humana que rompe com as dicotomias do geral e específico, que se propõe a refletir sobre o contexto em que está inserida, possibilitando sua transformação, ao contrário da perspectiva fragmentária encaminhada pela política educacional neoliberal, que confunde trabalho com emprego e enseja a reprodução da divisão de classes.

O ensino médio, concebido como educação básica e articulado ao mundo do trabalho, da cultura e da ciência, constitui-se em direito social e subjetivo e, portanto, vinculado a todas as esferas e dimensões da vida. Trata-se de uma base para o entendimento crítico de como funciona e se constitui a sociedade humana em suas relações sociais e como funciona o mundo da natureza, da qual fazemos parte. Dominar no mais elevado nível de conhecimento estes dois âmbitos é condição prévia para construir sujeitos emancipados, criativos e leitores críticos da realidade onde vivem e com condições de agir sobre ela. Este domínio, também, é condição prévia para compreender e poder atuar com as novas bases técnico-científicas do processo produtivo (FRIGOTTO, 2005, p. 76).

Mais recentemente, a Reforma do Ensino Médio proposta pela Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016 e aprovada integralmente na forma da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, apesar do enfrentamento dos setores progressistas da sociedade civil e do movimento dos estudantes secundaristas, atende a interesses do setor privado que anseia por mais espaço na formação dos jovens para o mercado de trabalho. Segundo a nova legislação, a educação técnica e profissional poderá ser organizada em módulos com sistema de créditos. Essa flexibilização abre a possibilidade de que sejam firmados convênios com instituições de ensino que ofereçam formação técnica e profissional, de modo que as competências e os cursos desenvolvidos em outros espaços sejam validados.

Já tecemos algumas considerações sobre essa Reforma no início desta pesquisa, mas cabem ainda alguns detalhes que importam para uma análise mais detalhada do novo formato a que o Ensino Médio está sendo submetido. As principais mudanças propostas referem-se à carga horária e organização curricular. Com relação à carga horária, a Lei determina a ampliação progressiva para 1.400 horas, devendo os sistemas de ensino atingir 1.000 horas em, no máximo, cinco anos. Com essa ampliação, no próximo quinquênio, mantidos os 200 dias letivos, a carga horária diária será de cinco horas, até atingir progressivamente sete horas diárias, ou seja, período integral.

A organização curricular passa a admitir diferentes percursos formativos sob a justificativa de flexibilização para atender aos diferentes projetos de vida dos jovens. Assim, da carga horária total, no máximo 1.800 horas serão comuns, atendendo à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e incluindo a parte diversificada. O tempo restante será destinado a cinco possibilidades de percursos curriculares diferenciados, à escolha do aluno: linguagens e suas tecnologias; matemáticas e suas

tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas; e formação técnica e profissional. Apenas duas disciplinas são obrigatórias nos três anos do ensino médio: língua portuguesa e matemática. As demais, entre elas artes, educação física, sociologia e filosofia, devem ser obrigatoriamente incluídas, mas não por todo o percurso, o que pode representar um encurtamento do ensino desses conteúdos. A oferta de quantos e quais itinerários formativos será definida pelos sistemas de ensino, segundo suas condições concretas, o que levará à restrição das possibilidades de escolha pelo aluno (BRASIL, 2018).

Além da crítica à forma autoritária que orientou todo o processo de elaboração, apresentação à sociedade e aprovação da proposta, Kuenzer (2017) fala do aligeiramento do ensino nessa busca pela flexibilidade.

Observa-se que, não obstante o esforço dos movimentos sociais organizados contra o então PL 1603/96 que subsidiou o Decreto nº 2208/97, a política proposta pelo Banco Mundial renasce na Lei nº 13.415/2017, autoritária tanto na forma quanto no conteúdo, orientado pela flexibilização; seu eixo é a distribuição desigual e diferenciada, tanto da educação escolar quanto da formação profissional, para atender às demandas de um novo regime de acumulação que vinha se constituindo no mundo desde os anos 1980, e no Brasil de forma mais intensa a partir dos anos 1990 (KUENZER, 2017, p. 339).

Para a autora, esse pragmatismo que encarrega o aluno pela responsabilidade de uma escolha precoce por apenas uma área de aprofundamento do ensino que atenda ao seu projeto de futuro denota uma visão de que o conhecimento que não se articula diretamente com o percurso escolhido é inútil. A formação integral, proposta pelas DCNEM/2012, é reduzida ao utilitarismo e retorna à fragmentação. Além disso, a carga horária que caminha para a obrigatoriedade do tempo integral (sete horas diárias) é totalmente incompatível com a realidade dos jovens estudantes que trabalham. Apesar de ser um direito sua permanência na escola, é inegável que em muitas circunstâncias esses jovens contribuem economicamente para a sobrevivência familiar, o que precisa ser considerado pelas políticas públicas que venham a viabilizar a efetivação dessa carga horária escolar.

O discurso da necessidade de elevação dos níveis de conhecimento e da capacidade de trabalhar intelectualmente, quando adequadamente analisado a partir da lógica da acumulação flexível, mostra seu caráter concreto: a necessidade de ter disponível para consumo, nas cadeias produtivas, força de trabalho com qualificações desiguais e diferenciadas que, combinadas em células, equipes, ou mesmo linhas, atendendo a diferentes formas de contratação, subcontratação e outros acordos precários, assegurem os níveis

desejados de produtividade, por meio de processos de extração de mais-valia que combinam as dimensões relativa e absoluta. [...] Nesse contexto de distribuição desigual, insere-se o novo ensino médio; diferentemente da proposta que integrava as DNCEM/2012, a organização curricular aprovada, ao flexibilizar os percursos, institucionaliza o acesso desigual e diferenciado ao conhecimento (KUENZER, 2017, p. 341).

Assim, a mais recente versão do Ensino Médio, ainda em implementação, ofertará aos estudantes uma base de educação geral complementada por itinerários formativos, onde se inclui a educação técnica e profissional. Ao tomar o caráter de itinerário formativo, a formação técnica separa-se da formação geral ocorrida na primeira parte do curso.

Apesar de, a princípio, ser atraente ao aluno a possibilidade de tais escolhas, essa especialização precoce tende a reduzir a formação em nível médio à apropriação de conteúdos mínimos, tanto do ponto de vista cognitivo quanto do humano, o que inevitavelmente ensejará no aumento da desigualdade do ensino, que já é uma marca histórica do Ensino Médio no Brasil. Dessa forma, como assevera Ferretti (2018), a lei não aponta em direção à mudança social, mas à permanência de um ensino que oferece aos filhos das classes trabalhadoras apenas o necessário à sua instrumentalização e adaptação ao mercado de trabalho. Além disso, ao estabelecer os itinerários formativos, a reforma pretende atender os diferentes interesses dos frequentadores das escolas, mas o faz conferindo pouca atenção à produção social das diferentes juventudes²³ e às condições objetivas em que funcionam as escolas das redes públicas,

[...] como se as limitações que determinaram tal produção e que continuam presentes nas escolas pudessem ser superadas por meio do currículo flexibilizado e do uso de metodologias, equipamentos digitais e materiais didáticos que estimulem o protagonismo dos alunos. [...] Na sociedade capitalista, a relação antagônica entre Capital e Trabalho gera não apenas contradições existentes na sociedade, como determina a luta de classes sobre diferentes aspectos da vida social, inclusive no campo da educação. Daí a necessidade, no debate sobre as políticas educacionais, de apreender o papel do Estado e suas transformações históricas, assim como sua condição numa determinada particularidade histórica e social (aquela em que se situa o fenômeno em foco). Por isso não há neutralidade na produção do conhecimento, dado que essa envolve o intercâmbio material dos homens e que a atividade da consciência se define a partir da motivação do sujeito em relação à presença histórica do objeto (FERRETTI, 2018, p. 32 e 39).

²³ Dada a imensa diversidade e desigualdade do país, alguns documentos oficiais referem-se aos jovens que frequentam a escola pública brasileira, assim como aos que frequentam escolas privadas, ou estão fora das escolas, como pertencentes a diferentes *juventudes* (MEC, 2007).

É nesse cenário que inserimos nossa pesquisa. Ao propormos uma metodologia para a leitura literária com alunos do Ensino Médio não desconsideramos todas as contradições que envolvem a consolidação desse nível de ensino no Brasil. A presença tardia de um projeto de democratização da educação pública no Brasil contribuiu para que, ainda hoje, o Ensino Médio seja um espaço indefinido, que não perdeu seu complexo de etapa intermediária e que busca uma identidade diante dos distintos interesses dos jovens.

Segundo o Censo Escolar, em 2019 o Brasil tinha 7.465.891 de alunos matriculados no Ensino Médio Regular. A maioria dessas matrículas está na rede estadual (por volta de 85%). A rede federal comporta pouco mais de 2% dessas matrículas e a rede municipal menos de 1%. Cerca de 11% desses alunos estavam cursando o Ensino Médio em uma escola privada. Para o Ensino Médio Integrado, o total de matrículas em 2019 foi de 558.956, sendo 58% delas na rede estadual e 36% na rede federal. Se cruzarmos a quantidade de matrículas realizadas nas redes estaduais e particulares de ensino cotejando por modalidade, é possível verificar que essas redes estão muito mais voltadas para o ensino propedêutico, enquanto a rede federal centra-se no ensino médio integrado, além do ensino técnico concomitante e subsequente. A Educação de Jovens e Adultos recebeu no referido ano 1.372.835 de matrículas para o Ensino Médio Regular e Integrado (INEP, 2020).

Por esses números, é inegável que a partir da década de 1980 houve uma constante melhoria no acesso ao Ensino Médio no Brasil. Cabe, porém, uma análise de em que medida essa expansão foi acompanhada pela melhoria na qualidade do ensino. Já citamos em nossas Considerações Iniciais os números que os alunos brasileiros alcançam no PISA, muito aquém da média mundial no que tange à leitura, por exemplo. Desde 1998, o Ensino Médio produz sua própria autoavaliação em larga escala. O Exame Nacional do Ensino Médio é uma avaliação sistêmica, certificatória e classificatória, na medida em que serve para subsidiar políticas públicas, aferir a aquisição de conhecimentos inerentes à etapa final da Educação Básica e promover o acesso ao ensino superior por meio do Sistema Unificado de Seleção (SISU).

Cotejando resultados recentes do exame, há um claro distanciamento entre o desempenho dos alunos oriundos das diferentes redes e modalidades de curso. Essa

discrepância, se lida à luz do questionário socioeconômico respondida pelos participantes, traz à baila os diversos perfis que assume o aluno do Ensino Médio no Brasil (INEP, 2019). Pela sua origem, experiências de vida, oportunidades de escolarização e acesso à cultura e trabalho, o aluno do Ensino Médio tem necessidades, carências, oportunidades e expectativas muito diferentes.

É notório que tal heterogeneidade é explicada por uma série de fatores internos e externos à escola: contexto socioeconômico e cultural no qual o aluno está inserido; formação do professor; condições materiais para o planejamento pedagógico do docente (carga horária, quantidade de alunos por turma, disponibilização de material didático/paradidático, acesso à biblioteca, condições de oferta de atendimento individualizado, etc.); estrutura física condizente com as necessidades da prática pedagógica; localização geográfica da unidade de ensino (há discrepâncias enormes se compararmos as condições materiais disponíveis para o ensino entre escolas do Sul e Sudeste e as do Norte e Nordeste do país, por exemplo, assim como entre uma escola localizada na área urbana ou na área rural de uma mesma cidade); turno em que cursa/cursou o Ensino Médio (diurno ou noturno, tendo em vista que a maioria dos alunos do noturno das escolas públicas conjugam trabalho e estudos); recursos financeiros aplicados em cada rede de ensino (geralmente mais escassos na rede pública que na privada, havendo ainda diferenças de distribuição dentro da própria rede pública); atratividade do mercado de trabalho; modalidade no Ensino Médio cursada (regular, integrado, EJA); idade, gênero e cor do participante.

Essa complexidade não pode ser desconsiderada quando são discutidas questões atinentes às práticas pedagógicas nessa etapa do ensino. Porém, por todo o cabedal teórico que até aqui apresentamos, não cremos que o aligeiramento do ensino, proposto em algumas nuances dos documentos oficiais e justificado sob o pretexto de democratização do ensino, venha a repercutir positivamente na formação desses estudantes. Promover uma diminuição da oferta de conteúdos é um reducionismo e fortalece as desigualdades, sob a justificativa de contemplar as diferentes juventudes e culturas, reduzindo a formação dos estudantes, tanto do ponto de vista cognitivo quanto do subjetivo, a uma semiformação (FERRETTI, 2018).

Ocorre que o histórico de controvérsias da consolidação do Ensino Médio no Brasil acabou por gerar escolas que se propõem a atender os filhos da classe trabalhadora com uma proposta pedagógica que prioriza a formação de sujeitos que atenderão de imediato às demandas de um mercado de trabalho que se pauta sob a égide do capital e que, portanto, nenhum interesse tem em uma formação que possibilite a intervenção do sujeito na prática social em direção a um rompimento com a lógica mercantil. Esse cenário ajuda a construir um ideário educacional que defende o disciplinamento, o consenso e o afrouxamento da transmissão-apropriação do saber sistematizado como formas de intervenção nesse impasse. Em contrapartida, as redes particulares, no afã de conduzir o maior número possível de alunos à aprovação para ingresso nas melhores universidades do país, podem incorrer no erro oposto, ao prescindir de propostas pedagógicas que considerem o subjetivo e o humano como parte da formação integral do aluno, em nome de uma massificação de conteúdos pouco articulados à prática social e que fomentam a competitividade.

O processo pedagógico em curso [...] não é universal; é preciso elucidar a quem ele serve, explicitar suas contradições e, com base nas condições concretas dadas, promover as necessárias articulações para construir coletivamente alternativas que ponham a educação a serviço do desenvolvimento de relações verdadeiramente democráticas (KUENZER, 2011, p. 670).

Por isso é tão necessário que o docente compreenda essas contradições, presentes no contexto educacional no qual está inserido e enviesadas pelas mudanças ocorridas no mundo do trabalho, e construa análises que lhe permitam apreender as dimensões pedagógicas presentes nas relações sociais e produtivas, de modo a identificar a perspectiva educativa de um determinado modo de ensinar e a que interesses ela se vincula.

Ou seja, compreender historicamente os processos de formação humana em suas articulações com a vida social e produtiva, as teorias e os processos pedagógicos, de modo a ser capaz de produzir conhecimento em educação e intervir de maneira competente nos processos pedagógicos amplos e específicos, institucionais e não institucionais, com base em uma determinada concepção de sociedade. [...] a especificidade de sua função se define pela sua intervenção em processos pedagógicos intencionais e sistematizados. É pela mediação desses processos sistematizados que o conhecimento social e historicamente produzido se transforma em saber escolar; que os conteúdos são selecionados e organizados em formas metodológicas adequadas; que são construídas formas democráticas de organização e gestão dos sistemas de ensino nos vários níveis e modalidades. É através deles que o professor participa do esforço coletivo

para construir projetos educativos, escolares ou não escolares, que expressem os desejos da classe social com a qual está comprometido (KUENZER, 2011, p. 684).

Em concordância com a autora, a perspectiva pedagógica adotada nesta pesquisa não se baseia em uma suposta horizontalização, que ao abrir mão do compartilhamento de saberes historicamente elaborados busca um nivelamento por baixo, mas na devida consideração das especificidades de cada realidade escolar. Ao invés de limitar o acesso a conhecimentos mais sofisticados, acreditamos que a valorização da heterogeneidade, por meio de práticas pedagógicas que a considerem relevante para a escolha metodológica, é que pode encaminhar-nos a uma educação que proponha a emancipação humana.

Dessa forma, justificamos de forma reiterada nossa escolha por propor princípios e orientações metodológicas para a leitura literária no Ensino Médio guiada pelo viés temático. A partir de uma melhor compreensão do momento histórico em que está inserido, o educando tem condições mais reais de se inserir no mundo do trabalho de forma consciente e participar ativamente dos processos que impelem à transformação social. E o encaminhamento a essa compreensão passa pela sua formação enquanto leitor, especialmente literário, dadas as especificidades desse tipo de texto sobre o que já tratamos, no que a educação escolar tem papel fundamental. Ao propor leituras literárias escolhidas tematicamente pelo professor, almejamos impulsionar um ensino de literatura que seja capaz de alterar a prática social por promover maior inteligibilidade acerca da realidade na qual os sujeitos estão inseridos. Para Saviani (2013), a análise é parte do processo abstrativo dos indivíduos, necessário para que o ponto de partida seja diferenciado do ponto de chegada da prática pedagógica por alçarem os sujeitos a um novo patamar de compreensão da realidade. A leitura literária de obras que suscite a análise de temas eleitos pelo professor – por afetarem diretamente os alunos, por serem carentes de discussão ou, mesmo que estejam em voga, por serem debatidos de forma unilateral – é um movimento capaz de possibilitar aos alunos uma visão mais sintética e total dos fenômenos da prática social. Assim, concebemos o ambiente da sala de aula como um espaço de autonomia na medida em que as escolhas metodológicas possam refletir a singularidade de cada contexto no qual o ato educativo se insere.

É possível, dessa maneira, enfrentar a desigualdade por meio da real democratização dos conhecimentos que minimamente permitirão aos alunos participar da vida social e produtiva. Enquanto portador de signos, cabe ao professor realizar escolhas didático-metodológicas que promovam a contraposição desse conhecimento aos elementos do cotidiano presentes nas concepções dos alunos, movimento no qual o ensino se efetiva (ALMEIDA; ARNONI; OLIVEIRA, 2006).

Almeida (2003) adverte que:

[...] o educador não pode se apropriar das vivências cotidianas dos educandos visto que ele não é, e jamais poderá ser, um deles. O educador deve esforçar-se por estabelecer as diferenças entre o conhecimento a ser comunicado e as experiências cotidianas dos educandos [...]. Por outro lado, o educando aprende quando relaciona, por meio da oposição, as suas experiências cotidianas com os tópicos relativos ao conhecimento [...] que lhe são comunicados pelo educador. Este conhecimento modifica a sua vida cotidiana, mas não a suprime, ao contrário, a fortalece, na medida em que permite que ela seja pensada e, dessa forma, articulada às experiências que a humanidade vem sistematizando no decorrer da história (ALMEIDA, 2003, p.10).

Diante disso, nos dedicaremos na próxima subseção a compreender melhor o papel do professor de literatura dentro da prática pedagógica e a que concepção de *mediador* nos referimos quando propomos uma educação literária que vise à formação de sujeitos livres e autônomos, que exercitem a sensibilidade e criticidade em direção a uma compreensão mais sofisticada e efetiva do real a partir da mediação ficcional/poética.

4.3 O PROBLEMA DA MEDIAÇÃO DA LEITURA LITERÁRIA

Sem livros não há leitura, mas a simples oferta do objeto cultural não é suficiente para promover uma educação literária. A literatura reitera e rompe, em aparente contradição, e nos faz compreender dialeticamente o mundo e nós mesmos. Porém, as relações dentro do texto literário não são óbvias, são sutis, e a leitura de obras que perscrute essas relações em congruência com o mundo do leitor só encontra espaço formal na instituição escolar. É nesse ambiente que emerge a figura do mediador da leitura literária (na verdade, do leitor mais experiente que já incorporou conhecimentos e conceitos necessários ao processo de leitura e que os instrumentaliza para a relação do leitor menos experiente com o texto literário desafiador), papel que, em nossa

pesquisa, cabe ao professor por estarmos tratando especificamente da leitura em sala de aula. Acreditamos que os usos e interpretações que o leitor faz do objeto estético, em interação com o mediador e o seu meio, é que possibilita (ou não) que a literatura cumpra sua função social.

O processo educativo está diretamente relacionado à dialética entre a formação social e a formação individual do sujeito, conceito que se materializa muito claramente em uma sala de aula. Diante do que expusemos até aqui, sobre as contradições e insuficiências das práticas pedagógicas tradicionais no que se refere ao texto literário em ambiente escolar, é necessário que o docente formule reflexões que o levem a repensar os valores imbuídos nas justificativas que alicerçam suas ações pedagógicas: ensinar o que e para quê? Ancorado nas noções conceituais sobre o papel social e a escolarização da literatura, as especificidades do texto literário e o potencial da linguagem enquanto instrumento que permite ao homem apropriar-se da experiência histórico-social da humanidade, apresentamos a seguir considerações acerca do papel do professor no processo de mediação da leitura literária, função que julgamos fulcral se almejamos modificar as perspectivas didático-metodológicas relacionadas à embaçada presença da literatura na escola hoje.

Para tal, amparamo-nos principalmente nos estudos de Vigotski (2004; 2007; 2009), educador e psicólogo que considerava a educação um processo central para a humanização, por suas contribuições acerca das relações linguagem-pensamento e desenvolvimento-aprendizagem e pela coerência teórica, de base humanista, entre o autor e os demais referenciais que compõem a presente tese. Ademais, como já exposto, adotamos os pressupostos da pedagogia histórico-crítica para alicerçar a nossa compreensão sobre o conteúdo, a forma e o destinatário do ensino no contexto escolar.

Segundo Almeida, Arnoni e Oliveira (2006), a noção de mediação é central para a atividade educativa. Porém, muitas vezes esse termo é utilizado de forma imprecisa. Ao se empregar o termo mediação como sinônimo de uma ligação, um meio-termo entre pontos antagônicos que intenta igualá-los, cria-se uma expectativa de que esse processo busca dissolver as diferenças entre eles.

Assim entendida, a mediação tem o sentido de unificação, de igualdade e, sobretudo, de produto de uma relação entre dois elementos antagônicos que, por meio dela, podem ser homogeneizados, resultando numa anulação mútua que os leva ao equilíbrio. Essa ideia concebe a mediação como produto de uma aproximação de dois termos que, apesar de distintos no início da relação, tendem a igualar-se à medida que se aproximam um do outro. Tal concepção, a despeito de aparentemente contribuir para o entendimento do processo, afasta-se daquela desenvolvida pela dialética de Hegel e de Marx (ALMEIDA; ARNONI; OLIVEIRA, 2006, p. 1-2).

Para os autores, portanto, na lógica dialética a mediação tem por referência a diferença, a heterogeneidade. A mediação viabiliza a relação entre dois polos opostos e o faz “na medida em que preserva e ao mesmo tempo modifica as coisas” (PASQUALINI; MARTINS, 2015). No que tange à sua especificidade pedagógica, a mediação visa à transmissão, apropriação e objetivação de conteúdos vivos e atualizados (SAVIANI, 2013), de forma que o imediato (conhecimento do aluno pautado em suas experiências) seja superado no mediato (conhecimento elaborado historicamente e sistematizado pelo professor para o ensino).

O trabalho do educador, operado no plano do mediato, é trazer o educando para esse plano, uma vez que ele, quase sempre, encontra-se no plano do imediato. O educando, ao contrário, deve tentar trazer o professor para o pólo que ele ocupa na relação. Nessa tensão entre forças opostas, na qual os conflitos podem ser velados ou explícitos, é que se processa a mediação (ALMEIDA; ARNONI; OLIVEIRA, 2006, p. 6).

O imediato e o mediato são, portanto, estados distintos do conhecimento que devem se relacionar dialeticamente. Desde a mais tenra idade, nos apropriamos das produções cotidianas do gênero humano – objetivações genéricas em si: língua, usos e costumes de uma sociedade, instrumentos e utensílios, etc. – de forma espontânea para a satisfação de nossas necessidades mais imediatas. Ocorre que o ser humano produziu objetivações genéricas para si, formas novas e mais complexas de se relacionar com a natureza, não cotidianas, e que exigem um grau maior de complexidade psíquica por parte de quem delas se apropriam.

Na apropriação das esferas não cotidianas do gênero humano, o indivíduo se humaniza, ou seja, ele incorpora em sua subjetividade as formas complexas de sentir, agir e pensar que estão encarnadas nos produtos materiais e ideativos produzidos ao longo da história da humanidade (ANJOS; DUARTE, 2017, p. 119).

Essa passagem do cotidiano ao não cotidiano ocorre num processo dialético de superação por incorporação, o que significa dizer que ao se apropriar das produções

mais complexas do gênero humano, o indivíduo passa a se relacionar com o seu cotidiano de forma consciente por passar a compreender melhor a essência dos fenômenos para além do imediato aparente. Dessa forma,

[...] o indivíduo não deixa sua cotidianidade, o que ele deixa é de ser guiado, de forma espontânea, pela vida cotidiana. [...] Essa relação consciente com a cotidianidade o possibilita a aceitar ou rechaçar algumas práticas e pensamentos impostos pela vida cotidiana, principalmente quando as produções, os pensamentos, os preconceitos, a linguagem etc. apresentam-se de forma oposta aos da genericidade para si (ANJOS; DUARTE, 2017, p. 120).

Por isso, a supervalorização, por parte de correntes pedagógicas, de qualquer um desses conhecimentos (imediatos ou mediatos) tende a uma hierarquização dentro da sala de aula que pode gerar: a) uma relação de dominação na qual o professor desconsidera completamente o contexto social; b) um afrouxamento do ensino sistematizado, em nome da valorização das experiências cotidianas. Tanto um quanto outro, posicionamentos problemáticos por impedirem a tensão dialética própria do processo de mediação e que não coadunam com a teoria pedagógica que ora adotamos.

O entendimento de que professor e alunos possuem níveis diferentes de compreensão da prática social é fulcral para a realização de escolhas que promovam uma prática pedagógica coerente com suas intenções finais e consciente de seu compromisso histórico, afinal “Entre iguais ou quase iguais não se instalam contradições que movam o desenvolvimento” (MARTINS, 2016, p. 30). Reiteramos que tais práticas, se alicerçadas no método dialético, devem levar em conta, de maneira articulada, a seleção dos conhecimentos a serem ensinados, a forma ou método que possibilite a sua transmissão e apropriação e as especificidades dos destinatários desse ensino (MARSIGLIA; MARTINS; LAVOURA, 2019).

A compreensão do professor é sintética porque implica certa articulação dos conhecimentos e experiências que detém relativamente à prática social. Tal síntese, porém, é precária uma vez que, por mais articulados que sejam os conhecimentos e experiências, a inserção de sua própria prática pedagógica como uma dimensão da prática social envolve uma antecipação do que lhe será possível fazer com alunos cujos níveis de compreensão ele não pode conhecer, no ponto de partida, senão de forma precária. Por seu lado, a compreensão dos alunos é sincrética uma vez que, por mais conhecimentos e experiências que detenham, sua própria condição de alunos implica uma

impossibilidade, no ponto de partida, de articulação da experiência pedagógica na prática social de que participam (SAVIANI, 2008, p. 56).

Um dos principais desafios do professor no processo educativo é possibilitar ao aluno a passagem do conhecimento sincrético ao sintético, com a finalidade de promover uma melhor compreensão da prática social e, conseqüentemente, formas mais elaboradas de expressão acerca dela. O processo pedagógico, para Saviani (2008; 2013), deve possibilitar que o professor realize a mediação entre o aluno e o conhecimento que se desenvolveu socialmente e que, assim, no ponto de chegada, que é sempre um novo ponto de partida, o aluno possa também estabelecer uma relação sintética – a visão do todo com a consciência e a clareza das partes que o constituem – com o conhecimento da realidade.

Essa mediação é um pressuposto norteador de toda a obra vigotskiana e firma-se no conceito de Vigotski (2007) denominado zona de desenvolvimento iminente. Para o autor russo, é fundamental analisarmos o desenvolvimento de um indivíduo levando em consideração, além de sua capacidade atual de realizar uma tarefa, sua zona de possibilidades. Em outras palavras, um professor, ao definir suas escolhas metodológicas, não deve se orientar unicamente pelo desenvolvimento já produzido por aquele aluno ou classe, mas sim, fazer escolhas que os encaminhem às possibilidades de desenvolvimento. Vygotsky (2005) relata experiências que o levam a concluir que a imitação²⁴ do outro está extremamente relacionada à nossa capacidade de compreensão e à conseqüente superação de nossas capacidades atuais.

Com o auxílio da imitação na atividade coletiva guiada pelos adultos, a criança pode fazer muito mais do que com a sua capacidade de compreensão de modo independente. [...] O que a criança pode fazer hoje com o auxílio dos adultos, poderá fazê-lo amanhã por si só (VYGOTSKY, 2005, p. 36-37).

Martins (2016) assinala que o processo de ensino e aprendizagem se torna mais eficiente à medida que se pauta pela relação do educador com as capacidades psíquicas do educando e a singularidade de cada período de nossa existência. Segundo a autora, durante seus estudos, Vigotski identificou no signo o condicionante

²⁴ Enquanto a criança se guia pela imitação, o adolescente busca um modelo ideal de ser humano como referência, sobre o que trataremos adiante.

nuclear da requalificação do sistema psíquico humano – transformação das funções elementares em funções superiores. O signo opera como um estímulo a um funcionamento qualitativamente superior de nossas funções psíquicas, não mais espontâneas e sim volitivas. Todavia, o domínio do signo não resulta espontaneamente da simples relação sujeito-objeto. Quem disponibiliza o signo à apropriação é o outro ser social que já o domina.

Na perspectiva vigotskiana, o sujeito é participante ativo de sua própria existência e, por isso, o desenvolvimento cognitivo não pode ser entendido como uma acumulação lenta de mudanças isoladas. Para o autor, trata-se de um complexo processo dialético, caracterizado pela irregularidade. Nessa concepção de desenvolvimento não linear, as experiências sociais da criança/adolescente ganham importante espaço, refutando análises que determinam esquemas universais de desenvolvimento.

Os estudos de Vigotski apontam que o psiquismo não é guiado pela natureza, mas por condições histórico-culturais. Porém, a negação da existência de características próprias ao desenvolvimento, determinadas pela maturação do organismo (simples passagem do tempo), não significa abdicar da compreensão da existência de particularidades em cada época do desenvolvimento e de que existem atividades, denominadas de atividades-guia, que, a depender da forma de interferências sociais que sofram, podem possibilitar transformações qualitativas que viabilizam o desenvolvimento (MARTINS, 2016).

Para Pasqualini (2016), o desenvolvimento do psiquismo é um processo que encerra uma alternância entre momentos em que predomina uma relativa estabilidade e momentos em que prevalece o movimento. É, portanto, a contradição – duas forças que se opõem apesar de inseparáveis – o motor de toda mudança. Cada período estável de desenvolvimento é caracterizado por uma dada contradição central. A transição entre períodos do desenvolvimento configura um processo de superação, na acepção dialética do termo, ou seja, é negado, conservado e transformado. “As atividades dominantes em cada período são superadas na transição ao novo período, o que não significa que sejam eliminadas: incorporam-se como conquistas do psiquismo e requalificam-se em virtudes das novas capacidades” (PASQUALINI, 2016, p. 78).

Para a autora, na adolescência, por exemplo, a contradição se estabelece pela luta entre a permanência de traços de infantilidade e o surgimento de elementos de adultez. À medida que se desenvolve e conquista novas capacidades, o indivíduo começa a se dar conta de que o lugar que ocupa no mundo das relações humanas que o circunda não corresponde com suas possibilidades, as quais já superaram seu atual modo de vida. Isso desencadeia um esforço para modificar o lugar que ocupa nessas relações. Essa necessidade interior emerge em conexão com o fato de se estar enfrentando novas tarefas e novas exigências educacionais e sociais. A nova estrutura de consciência conquistada em cada período sinaliza que o indivíduo percebe de maneira distinta tanto a realidade externa quanto a sua vida interior, o que engendra uma relação qualitativamente diferente dele com o mundo a cada novo período do desenvolvimento.

O sistema funcional de desenvolvimento de um sujeito não será idêntico ao de outro em função da faixa etária. Embora os estudos sobre a periodização do desenvolvimento revelem marcos importantes, cada sujeito é único cultural e historicamente. Por isso suas capacidades não podem ser vistas como biologicamente determinadas e há que se evidenciar o caráter social das mudanças qualitativas do seu psiquismo. Assim, para a psicologia histórico-cultural, a adolescência, considerada em suas relações com a cultura e a sociedade, pode assumir características diferentes para diferentes grupos sociais, para diferentes culturas e, certamente é marcada pelas diferenças de classe social, apesar de ser difundida como um fenômeno universal (LEAL; MASCAGNA, 2016). Para além das mudanças biológicas, esse momento, em condições adequadas e típicas de vida e educação, marca o início da formação do pensamento por conceitos e a consequente estruturação da personalidade e da concepção de mundo.

De acordo com Anjos e Duarte (2016), uma das faces da atividade-guia na adolescência é a comunicação íntima pessoal. Trata-se de uma maneira de reproduzir, com os outros adolescentes, as relações existentes entre os adultos. Em outras palavras, o adolescente tende a ter o adulto como referência e a buscar um modelo ideal de ser humano. A ideia que o adolescente tem de si mesmo é baseada nas relações sociais que se estabelecem entre os seus pares e entre os adultos.

Para os autores, os estudos vigotskianos apontam que a mediação do conhecimento promovida pelo ser mais desenvolvido em direção ao ser em desenvolvimento é fundamental para o desenvolvimento desse último. Portanto, se a educação escolar apenas apresentar ao adolescente ou jovem recortes do seu próprio mundo, ao invés de ampliar seus conhecimentos com a apresentação da cultura construída historicamente, a escola deixa de ser referência para um sujeito que está em uma fase de transição e que busca nos seus pares e nos adultos modelos de seres humanos. Essa ausência de mediação por parte do adulto, que muitas vezes se adapta ao mundo adolescente ao invés de promover sua complexificação, promove a chegada de indivíduos pouco desenvolvidos à fase adulta e que ao se tornarem os modelos sociais dos adolescentes da próxima geração perpetuam um círculo vicioso.

O desenvolvimento na adolescência não ocorre de forma homogênea e linear, pois depende de condições históricas e sociais determinadas, o que coloca mais premente a necessidade de pensarmos em metodologias de ensino que não considerem essa fase do desenvolvimento um processo universal, mas que é permeado pelas relações socio-históricas e pela cultura. O adolescente ou jovem que cursa o Ensino Médio está permeado de questionamentos inerentes à sua entrada na vida adulta e no mercado de trabalho, questões que inegavelmente são atravessadas pelas circunstâncias reais que envolvem esse sujeito, principalmente a posição que ele ocupa em relação aos meios de produção.

Embora nem sempre esse processo se constitua como escolha, a expectativa de inserção no mundo do trabalho é um momento importante no qual o adolescente reflete sobre suas expectativas e se imagina na idade adulta. Esse processo de reflexão por si só já é importante para a educação escolar, que pode imprimir aspirações ao apresentar ao jovem outras possibilidades além daquelas que lhe são postas pelo mundo imediato. Dessa forma, esse momento pode colaborar para uma tomada de consciência acerca da importância do trabalho na vida do indivíduo e os significados sociais de sua escolha, ampliando seu interesse por situações que possibilitem o refinamento de suas reflexões e que coloquem em contradição diferentes perspectivas do real. A partir de uma educação omnilateral, o jovem torna-se capaz de compreender normas, regras e valores em seus fundamentos, podendo

apropriar-se delas e, a partir disso, formar as próprias concepções, convicções e valores (LEAL; MASCAGNA, 2016).

Isso implica dizer que defendemos um Ensino Médio com formação integral estendido a todos, independente de suas aspirações profissionais, pois essa formação impulsionará o desenvolvimento cognitivo sem cercear potencialidades, o que permitirá a compreensão da realidade em sua essência, favorecendo a inserção e atuação do jovem na sociedade de forma mais consciente e menos alienada.

É primordial nessa fase do desenvolvimento que o estudante seja levado pelo adulto a se confrontar com os aspectos problemáticos das relações sociais. É importante que o docente tenha consciência de que a formação escolar não deve estar limitada à preparação prática do indivíduo para o mercado de trabalho, mas a uma formação integral que possibilite mesmo àqueles que necessitam vender sua força de trabalho para a sobrevivência imediata uma visão ampla e crítica de como se constroem as relações sociais dentro da lógica do capital de modo a promover a consciência do lugar social que ele ocupa e das possibilidades de superação desse tipo de sociedade.

Para isso, a escola, deve cumprir o seu papel no que tange ao desenvolvimento psíquico do adolescente, produzindo necessidades de conhecimento sistematizado nos alunos.

O adolescente está aprendendo a pensar por conceitos, e seria demais exigir que ele já pensasse dialeticamente, por isso acaba demonstrando uma unilateralidade de pensamento: 'ou isto ou aquilo'. Daí a necessidade de um sistema educacional que tenha uma orientação intencional para o desenvolvimento do pensamento dialético, exigindo do adolescente a superação da tal visão maniqueísta de mundo (ANJOS; DUARTE, 2016, p. 203).

A leitura literária mediada pode contribuir nesse processo por ser rica em experiências humanas, possibilitando ao indivíduo compreender melhor a realidade objetiva por meio das relações que ali se estabelecem, e por promover o acesso a um uso mais complexo da linguagem. Vigotski (2009) demonstra em seus estudos que a linguagem, uso de signos mais importante para o desenvolvimento psicológico do sujeito, é um processo pessoal, mas, ao mesmo tempo, profundamente social. Essa relação dialética entre indivíduo e sociedade é determinante para que o sujeito supere

seus atributos naturais e suas limitações imediatas e amplie seus processos psicológicos superiores em direção a novas potencialidades para a sua imaginação, sentimentos, percepção, memória, linguagem, atenção voluntária, pensamento abstrato etc. Martins (2011), amparada nos estudos de Vigotski, afirma que as funções psicológicas superiores, próprias dos seres humanos, só se desenvolvem no exercício do seu funcionamento, ou seja, não são passíveis de serem desenvolvidas à luz de atividades livres, que não exijam e possibilitem seu desenvolvimento, e estão diretamente relacionadas à internalização de signos. Sem os signos externos ao indivíduo não seria possível o desenvolvimento dessas funções psicológicas mais complexas, como a constituição da consciência.

Para pensarmos um ensino de literatura no âmbito no Ensino Médio que prime pelo pleno desenvolvimento humano, é preciso não apenas situar a prática pedagógica nas condições educacionais concretas (de desigualdade), mas também, desvelar as determinações sociais na qual está inserida (levando em conta os processos de alienação e exploração em nome do capital). Nesse sentido, para além de identificar a 'fase' em que o aluno se encontra quanto ao seu desenvolvimento psíquico, é imperioso o reconhecimento desses períodos para a consideração do estado atual de seu desenvolvimento e o planejamento de atividades que vislumbrem suas possibilidades de vir a ser. Ao compreendermos o desenvolvimento psíquico humano como processo não predeterminado pela hereditariedade e analisando-o além daquilo que se apresenta aos olhos como sintomas, nos esquivaremos de selecionar o conteúdo a ser ensinado e o livro a ser lido (ou não lido) pautados pelas condições socioeconômicas e culturais do indivíduo, ou pela idade cronológica, ou ainda pelo valor utilitário que aquele conteúdo/livro possa ter de forma imediata naquele contexto. Antes, tal concepção nos conduz à busca pela compreensão dos caminhos já percorridos pelos sujeitos (por meio da análise do singular-particular), das condições sociais nos quais eles estão inseridos e das novas formações psíquicas necessárias e capazes de promover seu desenvolvimento omnilateral, afetando a sua inserção no mundo pela transformação da consciência de si e do Outro.

Ao tratar das implicações educacionais de seus estudos, Vigotski (2007) afirma que a escola, ao trabalhar dialeticamente no movimento contraditório entre ensino e aprendizagem, colabora na transformação do desenvolvimento iminente em

desenvolvimento efetivo, ou seja, é nesse ambiente privilegiadamente que o sujeito tende a se apropriar de conhecimentos socialmente disponíveis que serão internalizados. No processo de educação escolar a criança entra em um novo caminho onde poderá comparar, analisar, criar relações lógicas entre os sentidos que já possui e os socialmente produzidos e compartilhados nesse ambiente formalmente preparado para isso. A presença de um adulto preparado para promover essa interação e a sistematização de conhecimentos é o aspecto específico que diferencia qualitativamente a educação escolar do processo de educação em sentido amplo, considerando que a mediação, no sentido vigotskiano, não se refere à mera presença física de um *outro*, mas à relação por meio de signos, pelas diferentes formas de semiotização, que ali se estabelece.

Para Vigotski (2009), a conduta e a ação do ser humano são regidas pelas necessidades postas pela prática social. São as necessidades do sujeito, demandadas pela atividade dos seres humanos, que repelem, atraem, instigam e provocam determinadas ações e reações em relação a determinado objeto ou situação. Além disso, o autor comprovou em suas pesquisas a superioridade do grau de desenvolvimento alcançado a partir do conhecimento adquirido por meio do ensino sistematizado em comparação com a aquisição de saberes espontâneos obtidos nas experiências cotidianas. Tais constatações indicam que: a) se as aptidões e interesses não são adquiridos de forma inata, então eles podem ser ensinados no contexto escolar; b) a escola possui um papel insubstituível no desenvolvimento das funções psíquicas mais complexas do ser humano.

Contudo, a educação escolar pode ou não promover o desenvolvimento máximo dos seres humanos, pois disso depende a apropriação do patrimônio cultural da humanidade, nas suas formas mais desenvolvidas, que possibilite “[...] a elevação para além das significações mais imediatas e aparentes disponibilizadas pelas dimensões meramente empíricas dos fenômenos” (MARTINS, 2011, p. 213). Nesse sentido, os conteúdos transmitidos pela escola, o grau de complexidade que requerem das ações do sujeito e a qualidade das mediações para sua realização, são decisivos no desenvolvimento do psiquismo.

Tendo essa consciência, o docente, que, espera-se, já possui uma relação mais sofisticada com o saber elaborado, não deve sucumbir à ideia de que para atrair o aluno à atividade de leitura literária é necessária a seleção de temas e obras que falam (muitas vezes de maneira panfletária) apenas do contexto imediato do indivíduo com uma linguagem marcadamente simplificada (visando ao público adolescente/jovem) e enredos pouco complexos. Se durante a escolarização não for garantida ao aluno a experiência de ler os clássicos da literatura, com a devida mediação, reduzimos em muito a possibilidade de que ele o leia em outros momentos de sua existência e as potencialidades de movimento do conhecimento mobilizado por essas leituras também se reduzem. O atendimento aos interesses dos alunos deve corresponder sempre aos interesses do aluno concreto²⁵ e cabe ao professor realizar tal análise ao fazer suas escolhas metodológicas.

O processo de ensino e aprendizagem no contexto escolar que considere os pressupostos acima abre um espaço nobre para a intervenção e busca as condições necessárias para que o professor promova intencionalmente a mediação dos signos entre o aluno e o seu real. Além disso, ao considerarmos o indivíduo um sujeito social historicamente situado, que interage e constrói aprendizagem num processo dialógico, enfatizamos a abordagem do texto literário em sala de aula que ora defendemos nesta pesquisa: uma proposta metodológica que considera a leitura literária uma experiência em si e que, para tal, conta com a mediação de um professor que promova situações que favoreçam o desenvolvimento potencial desses leitores. A inserção dos alunos na leitura de textos cada vez mais complexos e mais extensos, a leitura dos clássicos, a análise crítica das obras partindo da prática social, por exemplo, são ações que fazem parte desse processo de mediação e que provavelmente não ocorreriam sem a mediação escolar.

É nesse sentido que, na seção anterior, nos posicionamos contrários à promoção da leitura meramente por prazer e deleite na escola, o que limita o papel do professor ao

²⁵ Para Saviani (2013), o aluno empírico corresponde ao aluno em termos imediatos, com seus interesses ancorados no empírico. O aluno concreto diz respeito ao sujeito visto como uma síntese de múltiplas determinações definidas pelas suas relações sociais. O que é do interesse do aluno concreto está relacionado às condições em que ele se encontra, e que ele não escolheu, e às possibilidades de compreensão dessa realidade para a transformação das relações sociais.

simples estímulo, assimila totalmente a leitura escolar com a leitura do tipo particular em ambientes não formais e cria a possibilidade de alguns efeitos perversos:

A ideia de que a literatura, considerada como um todo indivisível, não pode ser ensinada, pode-se unicamente propiciar o contágio. Ou então, produz-se um afastamento, mais legítimo e radical, por parte dos alunos de famílias pouco leitoras, que não percebem, na literatura, nenhuma utilidade social e que se sentem interpelados pela escola em sua intimidade pessoal (COLOMER, 2007, p. 43).

Em uma tentativa de compensação à pedagogia impositiva que reinou absoluta por muito tempo em todas as salas de aula, algumas correntes teóricas erroneamente têm defendido ideias como essa em busca de uma facilitação do processo de leitura e de uma resposta imediata às avaliações externas que, quantitativamente, analisam o fracasso da leitura escolar no Brasil. Nesse sentido, além da leitura por prazer, os clássicos têm ganhado o papel de vilões por supostamente afastarem os adolescentes dos livros. Essa é uma questão que merece nossa atenção especial, visto que a escolha final do que ler em sala de aula ainda não deixou de ser do professor.

Primeiramente, consideramos importante os profissionais da educação tomarem cada vez mais essa responsabilidade como um direito. Em um tempo em que o conservadorismo tem ganhado cada vez mais espaço e vem tentando se inserir nos mais diversos ambientes, o professor deve valorizar sua autonomia frente ao currículo e adotar critérios de seleção de obras que primem pela qualidade literária das produções.

Escolher textos é eleger, dentre os muitos títulos lidos, aqueles significativos por razões que vão desde uma aproximação pessoal à representatividade estético-cultural dentro da obra de um autor ou de uma época literária específica. Portanto, escolher implica a inserção do professor-leitor no exercício crítico, assim como na reflexão didático-pedagógica, na medida em que a seleção também leva em conta os objetivos ou um planejamento de ensino definidos, não para melhor ilustrar ou comprovar fatos de estética e de história no texto, a exemplo do que ocorre no ensino tradicional, mas para, debruçando-se em obras singulares, aproximar sensivelmente desses textos e questionar, caso convenha ao contexto didático, os grandes quadros de interpretação literária (GUIMARÃES, 2014, p. 61).

Além disso, as recentes pesquisas realizadas em nosso campo de estudo, como já exposto em capítulo anterior, não apontam enfaticamente a leitura de obras clássicas como a responsável pelo baixo percentual de leitura no ambiente escolar (aliás, algumas pesquisas até contestam a veracidade desse baixo percentual de leitura

entre os adolescentes). Portanto, concordamos com Calvino (1993) quando afirma que é papel da escola levar o aluno a conhecer um certo número de clássicos, a partir dos quais ele poderá depois eleger os seus próprios clássicos.

Saviani (2013) postula a necessária compreensão do conceito de clássico como categoria indispensável para a seleção dos conhecimentos que deverão ser ensinados. Segundo o autor, *clássico* é “aquilo que se firmou como fundamental, como essencial” na cultura humana, resistindo aos embates do tempo. Porém, por se inserir dentro do campo do conhecimento erudito, essa literatura tem sido bastante depreciada no ambiente escolar em nome de uma pretensa valorização do conhecimento popular. Ocorre que essa polarização acaba por negar o acesso das camadas populares às produções culturais mais ricas, promovendo uma contínua desigualdade no processo de apropriação e produção de novos saberes. Dessa forma, uma relação pedagógica que pode ser vista como mais diversa e democrática no seu ponto de partida acaba por produzir efeitos socialmente antidemocráticos (SAVIANI, 2008).

Na escola, ao se tratar da relação erudito e popular, é muito comum falar em diálogo entre os saberes, partindo do princípio de que não há saber mais ou menos desenvolvido, mas saberes diferentes. Essa ideia, aparentemente progressista, pode ocultar um grave problema em termos de desenvolvimento da individualidade humana e ao avanço das lutas do povo pela emancipação. Afirmar a necessidade do respeito às diferenças ou diversidades sem tratar do problema das determinações materiais dessas diferenças, pode levar a um relativismo sem precedentes e descaracterizar a função da escola e o trabalho do professor, do estudante e do que justifica a existência da instituição escolar (SANTOS; GOBBI; MARSIGLIA, 2015, p. 75).

Por isso, corroboramos a defesa de que os clássicos devem fazer parte do repertório de leituras literárias a serem mediadas pelo professor durante o Ensino Médio. A leitura dessas obras, adequadamente mediada, pode conceder ao aluno condições reais de desenvolvimento das funções psicológicas superiores, capacitando-o à superação dos saberes cotidianos e encaminhando-o ao nível sintético de compreensão da prática social. Afinal, “[...] se o povo tem acesso ao saber erudito, o saber erudito não é mais sinal distintivo das elites, quer dizer, ele torna-se popular” (SAVIANI, 2013, p. 69).

Cabe à escola, portanto, dar instrumentos para que o leitor, depois de egresso do ambiente da educação básica, faça suas próprias escolhas e exerça sua autonomia leitora de forma consciente, pois “[...] se a educação é mediação, isto significa que ela não se justifica por si mesma, mas tem sua razão de ser nos efeitos que se prolongam para além dela e que persistem mesmo após a cessação da ação pedagógica” (SAVIANI, 2008, p. 61).

É improvável, porém, que esse intento seja alcançado sem a mediação do professor, profissional capaz de auxiliar o percurso do aluno no processo de leitura e compreensão crítica de obras mais exigentes. Martins (2011) assevera que, para uma efetiva mediação entre os conhecimentos escolares e a prática social, a lógica do processo de ensino não deve ser guiada pela lógica interna da aprendizagem do aluno.

O percurso do ensino, sob o domínio do professor, deve atender o trajeto contrário, isto é, do geral para o particular, do abstrato para o concreto, do não cotidiano para o cotidiano e, fundamentalmente, do conceito propriamente dito a serviço da compreensão e da superação da síncrese do aluno. Se a lógica da aprendizagem atende à ordem “de baixo para cima” a lógica do ensino atende à ordem “de cima para baixo”. Trata-se, portanto, da afirmação da contradição como mola propulsora das transformações a serem promovidas pela aprendizagem (MARTINS, 2011, p. 230).

Não é, portanto, a lógica da espontaneidade que deve guiar o ensino de literatura na escola. Ao se promover o contato do aluno com as grandes obras literárias produzidas pela humanidade, possibilita-se a superação, ainda que parcialmente, do cotidiano imediato, por meio do caráter simbólico desse patrimônio artístico, capaz de suspender a dispersão própria da vida por desautomatizar os sentimentos e sensações já naturalizados (FERREIRA; DUARTE, 2010). Tal capacidade, porém, não pode ser atingida se o fim da leitura literária em contexto escolar se restringir à fruição e se as obras a que o aluno tem acesso pouco ou nada se distanciam das referências culturais já presentes em seu cotidiano.

Os conceitos que até aqui expusemos sustentam a defesa de que a escola não deve visar apenas à utilização pragmática dos conhecimentos e da necessidade de atuação diretiva do professor, negando que essa postura seja incompatível com uma participação ativa do aluno como sujeito nesse processo.

Em oposição à ênfase nos interesses e necessidades dos alunos, afirmados, via de regra, com base em uma perspectiva naturalizante e fetichizada, a pedagogia histórico-crítica pauta-se no postulado de que novas necessidades são formadas nos indivíduos, a partir da apropriação da cultura, cabendo à educação escolar a tarefa de produzir nos indivíduos novas necessidades – carecimentos não-cotidianos – e não ater-se ou limitar-se aos interesses e necessidades trazidos *a priori* pelo alunado. [...] Em oposição à concepção do professor como um mero facilitador ou animador do processo educativo, a pedagogia histórico-crítica atribui ao educador um papel claramente diretivo, postulando a necessidade de sua ação intencional e deliberada de transmissão do patrimônio humano-genérico e atribuindo a ele a tarefa de compreender e antever, ainda que na forma de síntese precária, o desenvolvimento de todo o processo educativo (PASQUALINI; MAZZEU, 2008, p. 89-90).

Importante salientarmos que nossa defesa sobre a conveniência da leitura de obras clássicas nada tem a ver com a transmissão do gosto por certas obras. Acreditamos que o apreço por tal ou qual autor/obra não se transmite. A função da escola é inserir o aluno em uma comunidade leitora, não o abandonando ao desfrute subjetivo do texto, como um turista em um museu (COLOMER, 2007), nem recorrendo a constatações empíricas (“você gostou?”), mas sim socializando essa leitura a fim de, no compartilhamento de pontos de vista e num processo de negociação, cada leitor vá construindo seus próprios critérios de valor que incidirão sobre suas preferências.

A leitura literária em espaço escolar está inserida em um contexto em que o professor possui uma soma de individualidades que interagem em grupo, mas sem se excluírem particularmente. Nesse ambiente, o texto literário inevitavelmente dividirá espaço com objetos culturais múltiplos e o livro concorrerá com outros discursos, de natureza religiosa, política etc. A literatura convive com a pluralidade de uma sala de aula numa relação de alteridade. O discurso literário, longe de servir de porta-voz a alguma causa, torna audíveis diferentes vozes e estabelece diálogos diversos e inusitados. “É por ser múltipla que a literatura oferece um espaço de liberdade. Sem cruzamento de falas, sem tensão, sem aventura de sentidos, onde há literatura?” (CADEMARTORI, 2009, p. 50). Cabe ao mediador provocar a leitura de forma desafiadora e, ao mesmo tempo, significativa para o grupo. A escolha de textos que surpreendam o horizonte de expectativas do leitor, colocando em questão suas verdades e provocando-o, é um importante ponto de aproximação entre leitor e obra literária.

Não se aprende a ler livros “difíceis” lendo apenas livros “fáceis”. O professor deve lançar mão da perspectiva vigotskiana de aprendizagem e desenvolvimento a fim de favorecer a leitura de textos literários variados, de diversos gêneros, autores e escolas literárias, inclusive dos clássicos. Prescindir disso é abrir mão de apresentar aos alunos obras que desafiam seus leitores, que nunca terminam o que têm a dizer, que nos confrontam com a sua atualidade e que renovam seus sentidos a cada leitor, a cada leitura.

Ler exige esforço. Em uma educação literária, o professor deve fugir de atividades entusiastas que prometem apenas fruição e prazer a todos. As preferências do aluno iniciante em leitura literária sempre se inclinam para obras que exigem pouca concentração. O leitor iniciante tem capacidade de concentração e atenção reduzidas, o que exige uma mediação mais intensa nessa fase, passando aos poucos a leituras mais complexas e exigentes e encorajando-o a ações mais refletidas e independentes, num exercício crescente de amadurecimento (COLOMER, 2007).

É papel do mediador traçar estratégias que promovam experiências significativas de leitura de modo a possibilitar a formação de um leitor autônomo que construa sentidos para o que lê, independente de se tratar ou não de um clássico, com uma linguagem arcaica ou contemporânea, nos mais variados gêneros literários. O trabalho escolar consiste, portanto, em subsidiar a leitura do aluno de forma a explorar a estrutura simbólica da obra e ampliar suas formas de ver e entender o mundo. Essa recompensa é o que justificará o esforço de ler.

O professor precisa estar preparado, porém, para os obstáculos que encontrará nesse percurso. Essa incursão na experiência estética é um processo transformador e, por isso mesmo, um desafio. É necessário estar aberto a também se transformar como leitor, a se envolver no processo, a ouvir as angústias dos alunos e compartilhar experiências leitoras com o grupo. É preciso pautar a comunicação como ponto fundamental no planejamento das aulas e necessária à construção de um ambiente onde prevaleça a mediação, elemento fundamental para o desenvolvimento e aprendizagem segundo Vigotski (2007, 2009).

A fim de criar condições para uma leitura literária significativa, o professor deve desmistificar a imagem de uma classe como um conjunto passivo de ouvintes dominados por ele. Ao contrário, uma sala de aula deve ser concebida como um conjunto de pessoas que interagem entre si e que têm um objetivo comum. Promover o diálogo sobre temas diversos, ouvir as considerações dos alunos com atenção, abrir-se ao pensamento diferente do seu e estimular a verbalização de opiniões são ações necessárias à criação de um ambiente favorável à educação literária.

Se o aluno puder manifestar o quanto foi penoso – ou sem sentido, ou surpreendente, ou fabuloso – seu encontro com a obra, por mais superficial que tenha sido sua leitura, uma promissora discussão sobre o texto poderá ser iniciada. Lembre que explicar ao outro por que não gostamos de um livro, por que ele nos aborrece ou por que nos encanta tanto, não é tarefa simples. Ao contrário, requer uma elaboração complexa e abre caminho para muitas questões e reflexões (CADEMARTORI, 2009, p. 81).

O professor de literatura, em sua posição de mediador, deve considerar a comunicação e a valorização da linguagem pontos fundamentais de suas aulas, visto que elas são constituintes da materialidade do texto literário, se consideramos a literatura como prática discursiva. O docente não deve perder o foco de suas reflexões iniciais (ensinar o que e para quê?) ao fazer suas escolhas metodológicas. Dessa forma, muito mais que valorizar o fim, primamos pela valorização do processo e o investimento em ações que promovam qualitativamente o cumprimento do papel social da literatura. Compreendida dessa forma,

[...] a estrutura da atividade pedagógica conquista a qualidade de mediação como interposição que gera transformação, na medida em que ensino e aprendizagem configuram-se como ato intencional mediado por signos (conteúdos escolares tomados como objeto da atividade), vinculado a uma finalidade (objetivos do ensino) e uma necessidade (motivos da aprendizagem) e organizado para realizar determinadas ações e operações (tarefas e procedimentos de ensino e aprendizagem) (LAVOURA; MARTINS, 2017, p. 538).

Nesse viés, acreditamos que a mediação no ambiente escolar muito tem a contribuir para a constituição do sujeito leitor e que a promoção da comunicação entre os membros de um grupo pode construir um modo de ser mais solidário e empático. Por isso, defendemos a prática de uma leitura literária mediada e que valorize o processo. Muito além de entregar um livro na mão do aluno e dizer que deve lê-lo, consideramos

que o papel do professor é interagir, ler junto, mostrar como ler e, de forma conjunta, construir sentidos para o que foi lido.

A atividade mental do estudante é algo subjetivo e não pode ser captada diretamente pelo professor; no entanto, resulta em manifestações externas, como os gestos e a linguagem oral, que podem sinalizar a atividade mental que o aluno está realizando com o conteúdo. Mais do que verificar se a resposta do aluno está certa ou errada, é preciso observar se, em sua explicitação verbal durante a realização das atividades, ele está caminhando em direção à abstração e à generalização do conteúdo ou se está preso à situação particular da atividade realizada (SFORNI, 2015).

Para tal, o professor deve evitar os vazios pedagógicos. No contexto do Ensino Médio, a leitura literária precisa ter uma finalidade clara para o grupo. O objetivo com que se lê um texto interfere diretamente na construção de sentidos. A intencionalidade do mediador deve ser dividida com o grupo a fim de que aquele objeto cultural deixe de ser apenas um signo usado por indivíduos particulares (o *Outro*) e passe a ser um signo compartilhado pelos membros do grupo. Dessa forma, os signos não se mantêm como elementos externos, isolados, e a interação passa a ser também mediação. É evidente que não defendemos nesta pesquisa a indicação de leitura de obras literárias para a realização de avaliações que, majoritariamente, privilegiam questões meramente interpretativas, perguntas relacionadas à história da literatura ou constatações de gosto. Reiteramos novamente a valorização do processo, da leitura, da experiência estética.

Quando o professor se debruça sobre um texto com os alunos abre-se um processo de mediação. A leitura de uma obra literária deixa vazios que preenchemos com o nosso próprio mundo. Essa característica pode ser vislumbrada no momento em que o professor se propõe a, junto aos seus alunos, reler alguma obra, por exemplo. Ele verá que a leitura não é a mesma de algum tempo atrás porque, dialogicamente transformado, ele já não é o mesmo sujeito que lê. Essa experiência pode e deve ser compartilhada com os leitores iniciantes a fim de fazê-los perceber como nossas vivências interferem no que lemos, a ponto de criarem diferentes experiências de leitura. Inclusive, o fato de gostar ou não do que leu.

Como a obra literária é simbólica, ela permite leituras plurais, dando-se à interpretação sempre de um modo novo, pelas possibilidades de combinações dos signos. Por essas vias, o leitor pode ter suas expectativas atendidas ou contrariadas, em maior ou menor grau. Mas o certo é que ele

não continuará igual depois da leitura, uma vez que seu horizonte estará modificado pela interação com o texto (AGUIAR, 1999, p. 249).

As pesquisas da área demonstram que o Ensino Fundamental I está mais bem situado para fugir a essa regra de ensino mecanizado e sem mobilização efetiva de leituras. O que se constatou é que na Educação Infantil e na primeira etapa do Ensino Fundamental se lê literatura, enquanto no Ensino Médio se estuda história da literatura. As diferentes mediações têm produzido diferentes resultados. O leitor juvenil maduro, que almejamos formar até o final da Educação Básica, deve passar da fase de perguntar o que virá depois para se questionar sobre as razões do que ocorre na trama – por quê? –, passando do simples interesse pela sequência para a busca do entendimento da causalidade (REZENDE, 2014; CADEMARTORI, 2009).

O equívoco de que o conhecimento resultará simplesmente da oferta de informação é uma das principais expressões ideológicas da sociedade do consumo. No que se refere à literatura, acrescentamos o equívoco de que saber como se estrutura uma obra, quais os recursos estilísticos mais utilizados pelos autores e em qual escola literária ela foi produzida resultará em formação de leitores. Todos esses conceitos são importantes, porém, não devem ser objetivos prioritários em si mesmos. Ao contrário, esse tipo de conhecimento deve servir como aporte para a participação plena do aluno leitor na experiência literária, como instrumentos a serviço da construção de sentido.

O método indutivo nos parece o mais eficaz a se lançar mão nesse processo. O entendimento do que seja metalinguagem ou a análise dos pontos de convergência entre obras realistas só pode se dar de forma produtiva a partir da leitura de obras que possibilitem essa percepção. A experiência estética não pode sucumbir em nome da conceituação. A partir da leitura real dos textos podemos, além de possibilitar que a literatura cumpra seu papel social, sistematizar conceitos que, nesse contexto, farão sentido e conduzirão o leitor a experiências leitoras cada vez mais autônomas e originais.

Situar a leitura integral de obras no centro da educação literária é o principal alicerce de nossa proposta metodológica. Para Rouxel (2014), o que importa não é mais atualizar as potencialidades do texto, mas sim estimular o leitor empírico a,

ousadamente, ler, com todos os riscos, instabilidades, contradições e surpresas que essa ação comporta.

É preciso ler. Sem a leitura, o professor de literatura se incumbirá de construir abstrações destituídas de sentido. Dessa forma, destacamos dois importantes momentos do trabalho com a literatura em sala de aula. O primeiro deles antecede o contato dos alunos com a obra literária. É a preparação inicial, quando o professor realiza a seleção das obras e concebe a abordagem que adotará orientado pelo interesse didático sobre elas “[...] o que faz da apropriação docente um entre-lugar constituído de atos de leitura e de reflexões teórico-metodológicas” (GUIMARÃES, 2014, p. 56). Consideramos parte desse momento ainda a argumentação do professor junto aos alunos, explicitando os objetivos de leitura e justificando suas escolhas para o grupo. Acreditamos que a comunicação e a transparência de intenções nesse instante são imprescindíveis para criar um ambiente favorável a uma leitura que seja significativa.

O segundo momento ocorre com a realização da leitura propriamente dita. Durante e após a leitura da(s) obra(s), vários podem ser os objetivos do professor: fazer inferências, abordar intertextualmente uma obra, perceber ambiguidades, levar os alunos a elaborarem opiniões, perceber a estrutura de um texto e o papel dela para a construção de sentidos, notar as intenções do dito e do não-dito, interpretar metáforas, fazer julgamentos e analogias, construir o perfil psicológico de um personagem, identificar implícitos de humor e ironia. Mas é imprescindível que o docente esteja atento à recepção da proposta de ensino pelos alunos. Esse confronto entre o planejado e o imprevisto, que é o contato com o outro em sua diversidade, deve ter a atenção do professor tanto quanto o planejamento de sua ação pedagógica, pois é nessa interação que emerge o potencial literário de formar e humanizar já referido nesta pesquisa (CANDIDO, 2004). É essencial, pois, o sensível trabalho de observar as expectativas dos alunos leitores antes e após a leitura, acompanhar o processo com cuidado, notar se os objetivos de leitura foram ou não alcançados e o porquê e reelaborar as próprias práticas pedagógicas aceitando que o trabalho docente é um constante vir-a-ser, interativo em sua essência, fundamentalmente dialético e dialógico.

Manter o equilíbrio entre esses dois momentos da prática pedagógica é um desafio atual para todos os envolvidos com a leitura de literatura na escola, principalmente dadas as condições materiais objetivas em que essa prática se insere na realidade da educação pública de nosso país. É, porém, um dos pontos fulcrais desse processo e

[...] é fundamental para a saúde da abordagem do literário no contexto escolar, evitando, assim, um ensino totalmente alheio às demandas dos alunos ou uma intervenção exacerbadamente espontânea movida apenas pela subjetividade estudantil (GUIMARÃES, 2014, p. 56).

A valorização do processo em si parece ser um caminho para evitarmos visões dicotômicas. Para Vigotski e Bakhtin, o conhecimento só é construído na interação, quando a ação do sujeito sobre o objeto é mediada pelo Outro através da linguagem, sistema de símbolos que dá ao homem o sentido das coisas (FREITAS, 1994).

Vigotski (2007) afirma que a linguagem é um dos meios humanos de transcender o aqui e o agora e construir modelos simbólicos que permitam compreender a realidade. Ela possui importante função organizadora e planejadora do pensamento, além do seu inerente papel social e comunicativo. A teoria vigotskiana superou as abordagens da Psicologia que lhe eram contemporâneas ao considerar o indivíduo um ser social e histórico que, na interação com o outro intermediada pela linguagem, se constitui e se desenvolve enquanto sujeito. Contrariando as tendências que ou enfatizavam o papel do sujeito em detrimento do meio e defendiam uma aprendizagem que ocorria de forma quase orgânica, no interior do indivíduo, sem a necessidade de mediação, ou consideravam o sujeito um produto do meio, desconsiderando as condições históricas que o produziram, Vigotski assume uma postura não-dicotômica e propõe um caminho para a relação entre Psicologia e Educação que considera o sujeito um ser que, à medida que constrói sua singularidade, atua sobre a sociedade, alterando-a.

Tais preceitos da psicologia histórico-cultural, afinada filosoficamente com a teoria pedagógica que ora adotamos, podem colaborar de maneira fundamental com a instrumentalização teórico-metodológica da atividade docente. A partir da consideração da natureza social do desenvolvimento humano, a pedagogia histórico-crítica (SAVIANI, 2008; 2013) aponta, dentre outras questões, que a escola, na

qualidade de instituição social, é submetida às inúmeras influências dos modos organizativos da sociedade, mas, igualmente, à medida que ela forma os seres sociais, também opera como vetor determinante da tessitura social.

O reconhecimento desta reciprocidade confere à educação escolar imensa responsabilidade no que tange à formação intencional de indivíduos aptos a transformarem a ordem político-econômica vigente. Advogar uma educação escolar pública de qualidade é a marca fundante da pedagogia histórico-crítica, comprometida que é com a socialização das máximas conquistas culturais da humanidade no âmbito da filosofia, da arte e da ciência (MAGALHÃES; MARTINS, 2020).

É essa compreensão que também adotamos ao considerarmos alunos e professores seres históricos que ao entrarem em contato com uma obra artística literária construirão sempre uma experiência particularmente nova, não sendo moldados pelas concepções ali presentes, nem podendo ficar alheios a elas, mas transformando-se (aluno, professor, obra) mutuamente a partir da experiência estética. Considerado assim, é necessário repensarmos constantemente nossa prática educativa a fim de evitarmos que uma atuação automatizada nos leve a reproduzir ações embasadas na crença de um sujeito que se constitua unicamente a partir de fenômenos internos e nem que se reduza a um reflexo passivo do meio. O sujeito se constitui na relação, durante o processo.

Dessa maneira, se é nossa finalidade promover o desenvolvimento omnilateral desses sujeitos, é preciso considerar as diferentes condições históricas, sociais e culturais que colaboram para a constituição de perfis tão heterogêneos entre o público do Ensino Médio no Brasil para, a partir delas, provocar a tensão entre o empírico e o abstrato. Ter essa clareza permite ao professor avaliar qual é a realidade imediata de alunos de idade adulta que cursam a EJA em turno noturno, de estudantes do Ensino Médio regular de uma escola da rede privada, de alunos que vivem no sertão do Nordeste ou no extremo sul do país, de escolas localizadas em bairros periféricos das grandes cidades ou na zona rural, por exemplo, e o nível de desenvolvimento já atingido por eles, já que os dispositivos biológicos naturais (a exemplo da idade cronológica) não são parâmetros reais que balizem a transformação dos períodos experienciados pelos indivíduos. Cada ciclo do desenvolvimento psíquico é, ao mesmo tempo, produto e processo dos confrontos entre o alcançado pelo sujeito em cada etapa e sua situação social de desenvolvimento.

Segundo Martins (2016), para os estudos vigotskianos, o que move o desenvolvimento humano é a contradição instalada entre processos biológicos e culturais. Isso evidencia a importância das escolhas metodológicas para o ensino. Se o desenvolvimento não resulta nem do polo sujeito (condições biológicas) nem do polo objeto (condições sociais de vida), mas da natureza e da qualidade das mediações interpostas entre ambos, uma metodologia para o ensino de um conteúdo escolar que prime por essa concepção dialética do desenvolvimento precisa considerar as especificidades de cada contexto. Isso implica considerar que a simples inserção social do sujeito em um ambiente com condições favoráveis à aquisição de conhecimento não seja fator que garanta o seu desenvolvimento psíquico. O inverso também é verdadeiro. Essa concepção vigotskiana também demove a ideia de que qualquer aprendizagem promove igualmente o desenvolvimento. Por conseguinte, é evidente que a seleção de conteúdos (e mais especificamente de obras literárias, no nosso caso, e dos conceitos teóricos necessários à sua compreensão) e a forma de sistematizá-los podem operar a serviço (ou não) do desenvolvimento dos destinatários desse ensino.

Por tudo isso é que nos propusemos a delinear princípios e orientações metodológicas que considerem as condições reais e objetivas nas quais ocorrem os processos de ensino e aprendizagem para que, a partir dessa constatação, o professor, como leitor mais experiente, selecione temas e obras que dialoguem com essa realidade concreta e que possibilitem uma compreensão mais ampliada dela, por meio da apropriação de signos culturais mais elaborados e abstratos. Pelo que já expusemos sobre o potencial humanizador da literatura, acreditamos ser ela um conhecimento singular capaz de enriquecer o universo simbólico do leitor, o que, contudo, não ocorre de forma espontânea e assistemática.

Retomando os exemplos a que recorreremos acima, os alunos adultos da EJA e os jovens da rede privada, por exemplo, podem ler as mesmas obras literárias e terem opiniões divergentes sobre determinados aspectos, já que seus pontos de partida quanto ao aspecto social, econômico e cultural são geralmente distintos. Mas, poderá haver também pontos de convergência diante de determinadas situações, sensações, sentimentos, próprios do gênero humano. É normal que o aluno leitor realize suas

primeiras formulações acerca do que foi lido partindo de suas experiências particulares (que podem ser muito díspares conforme a heterogeneidade do público do Ensino Médio) e do senso comum. Caberá ao professor propor ações didáticas (antes, durante e após a leitura) que se assentem na articulação entre as condições objetivas de ensino e as condições subjetivas de aprendizagem, a fim de encaminhar o sujeito na direção do seu máximo desenvolvimento. Ações que criem tensões problematizadoras e promovam a superação do empírico, da captação sensível e imediata da aparência dos fenômenos, em direção a uma compreensão mais complexa do real. Assim, a maneira de se discutir determinado tema pode variar muito conforme o contexto no qual a discussão estará inserida. Os objetivos de leitura de determinadas obras também podem ser diferentes conforme a singularidade de cada momento histórico-social. Além disso, a instrumentalização dos alunos com conceitos teóricos necessários a potencializar a discussão de uma obra também deve ser definida de acordo com os objetivos estabelecidos e os níveis de desenvolvimento já alcançados.

Nesse cenário, entendemos que o objetivo pedagógico do professor-mediador nunca deve ser o de levar um conhecimento acabado, mas de construir em grupo, dialeticamente, novos conhecimentos a partir das experiências compartilhadas. É preciso ultrapassar a transmissão de conteúdos, sem, contudo, negá-los. Isso implica oportunizar ao aluno o contato com os saberes já acumulados sobre aquele assunto e a formulação de possíveis contradições, concordâncias, discordâncias, analogias, novas acepções sobre o tema, superando a ideia de que um texto deva ter um único sentido sacralizado pela palavra do docente. Para tal, é necessário abrimos mão de dois comportamentos extremados muito comuns nas práticas pedagógicas: aquele em que o professor se comporta como um modelador de alunos e aquele em que o docente abre mão de toda elaboração do saber e torna-se apenas um facilitador da aprendizagem, reduzindo a prática educativa a dimensões individuais sem sentido político.

Como mediadores da leitura literária na escola, é imprescindível termos uma visão mais ampla e menos fragmentada que nos possibilite construir situações pedagógicas em que o individual e o social não se excluam, mas se complementem. Essa será a

ênfase da proposta metodológica que construiremos a partir das concepções teóricas que expusemos até aqui.

5 PROPOSTA METODOLÓGICA: LEITURA LITERÁRIA TEMÁTICA PARA O ENSINO MÉDIO

No presente capítulo, apresentaremos orientações metodológicas para a realização de uma leitura literária no contexto escolar do Ensino Médio que vise à formação omnilateral dos sujeitos, a qual busca superar a hierarquia entre razão e sensibilidade. Apontaremos três princípios que, amparados em todo cabedal teórico que até aqui apresentamos, precisam ser considerados para esse fim e realizaremos a análise de quatro obras literárias com o objetivo de externar aos docentes as articulações internas entre a teoria que adotamos e as ações práticas orientadas por ela.

5.1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS E EIXOS NORTEADORES

A pesquisa na pós-graduação tem como intuito produzir saber científico, dentro de um ou mais campos do conhecimento humano (no nosso caso, a intersecção entre Literatura e Educação); uma investigação geralmente surge do questionamento daquilo que é comumente admitido num dado meio. Como exposto nas “Considerações Iniciais” desta tese, a questão que principiou nosso estudo foi o incômodo com a abordagem de literatura pelo viés teórico das “escolas literárias”; esse procedimento tornou-se uma prática majoritária entre os professores do Ensino Médio, a despeito do que apontam as pesquisas acadêmicas do campo e das próprias percepções desses professores sobre a eficácia dessa metodologia em mobilizar a função social da literatura e formar leitores literários autônomos. Nossa investigação surge dessa contradição e objetiva, por meio de uma pesquisa qualitativa, teórico-bibliográfica (MOREIRA; CALEFFE, 2008), a sistematização de princípios e orientações para o trabalho pedagógico em contexto escolar, que se desdobram em uma proposta de leitura temática de textos literários no nível médio de ensino.

De acordo com Gil (2008, p. 14),

[...] a dialética fornece as bases para uma interpretação dinâmica e totalizante da realidade, uma vez que estabelece que os fatos sociais não podem ser entendidos quando considerados isoladamente, abstraídos de suas influências políticas, econômicas, culturais etc.

Dessa forma, cremos que para compreender um objeto de pesquisa é necessário que ele seja captado para além de sua expressão imediata pela análise das múltiplas relações que o compõe. Assim, ao tomarmos as acepções teóricas e o acumulado de estudos científicos como base, a fim de sistematizarmos princípios e produzirmos orientações metodológicas para o professor de literatura do Ensino Médio, nos movimentamos em busca de apreender o sistema de relações que atravessam e constituem nosso objeto de estudo para, por superação, transformá-lo.

Pretendemos colaborar, com nossa pesquisa, para uma relação mais esclarecida entre literatura e escola/ensino. Dessa forma, inserimos nossa pesquisa de maneira colaborativa dentre as demais que buscam analisar essa relação, admitindo a natureza dialética de nosso campo de estudo. Por isso, não é nosso objetivo apresentar a abordagem temática como a abordagem do texto literário que deve ser adotada pelos professores de forma irrestrita, ou que deve ser inserida nos currículos tal como propomos, ou que anulará qualquer menção à abordagem historiográfica na sala de aula. Primeiramente, porque redundaria em uma fetichização do procedimento de ensino, o que se opõem ao que a teoria pedagógica histórico-crítica tem construído coletivamente. E em segundo lugar porque compreendemos que uma pesquisa que se pauta no método dialético e, em termos de concepção filosófica de linguagem, no dialogismo assegura a ressignificação de nossos enunciados e discursos pelo *Outro*, uma vez que, como Bakhtin (1997), consideramos que um texto só pode se dizer a partir de outro e renova seus sentidos toda vez que é lido – pois cada situação de enunciação é, ao mesmo tempo, histórica (ou seja, consequência da atividade humana orientada) e (por isso mesmo) única.

Reiteramos que a proposta metodológica que apresentamos aqui como uma das possibilidades de superação do esquematismo hegemônico próprio ao trabalho com “escolas literárias” não nega o estudo da história literária no Ensino Médio, mas discorda da concepção de “história” (monolítica, esquemática) e questiona a forma como esse elemento foi tomado como objeto de ensino nessa etapa da Educação Básica. Conforme já exposto, a adoção da historiografia como viés de ensino da literatura brasileira partiu dos críticos literários que se tornaram os primeiros professores da disciplina e respondia a interesses claramente positivistas em um Brasil recém-independente: despertar nos jovens estudantes da classe burguesa uma

identificação com a pátria (no processo de consolidação da “independência” em relação à colônia) e sua história. Cabe questionarmos a natureza política da continuidade desse viés metodológico que se arrasta até os dias atuais, apesar de todas as mudanças sociais empreendidas desde então. Em uma sociedade com outros interesses, onde as formas de relação com o conhecimento já se alteraram diversas vezes, acreditamos ser necessário, no mínimo, que haja outras opções possíveis ao professor de literatura.

Além disso, quando nos referimos à nossa *proposta metodológica* estamos envolvendo com essa expressão tanto a sistematização da análise temática de quatro textos literários, que apresentaremos a seguir, como todo o cabedal teórico que nos ampara e precede. Assim, reafirmamos que nosso objetivo não é substituir o estudo historiográfico pelo estudo de temas nas aulas de Literatura, mas apontar alternativas que nos parecem mais eficazes se almejamos ensinar literatura com vistas a formar leitores responsivos, que reconhecem seu papel ativo no ato de ler e que percebem a literatura como ponto de encontro de vários discursos e mediadora entre o sujeito e o mundo.

Diante desse cenário, nosso trabalho tem como um dos propósitos dar subsídio a esses professores em busca de uma outra abordagem para o texto literário em sala de aula. A ausência de outras perspectivas didático-metodológicas para a aula de literatura no Ensino Médio que sejam delineadas vislumbrando as condições materiais objetivas das escolas públicas (sujeitos envolvidos, tempo disponível para o planejamento do professor, quantidade e duração das aulas de literatura, condições e acervo das bibliotecas etc.) colabora para a continuidade de um planejamento docente que se norteia pela enumeração diacrônica de obras e autores presente na listagem de conteúdos e tópicos do currículo básico da rede pública de ensino (ESPÍRITO SANTO, 2009), e majoritariamente também nos livros didáticos (SAMPAIO; REZENDE; BONFIM, 2012).

Além disso, não ficamos alheios a como a cobrança (dos pais, dos alunos, da escola, do próprio ente público) por bons resultados nas avaliações, principalmente externas, acaba por impulsionar um modelo de ensino em tudo insuficiente ao objetivo da

educação escolar, seja o objetivo formativo, seja o objetivo no sentido de apreender as relações fundamentais inerentes ao objeto do conhecimento (no caso, Literatura).

Atualmente os tradicionais vestibulares foram substituídos, quase que em sua totalidade, pelo Exame Nacional do Ensino Médio como meio de ingresso nas principais universidades do país (LUFT; FISCHER, 2015). E, ao analisarmos o histórico das questões que envolvem textos literários no Enem, é fato que: a) positivamente, a historiografia há muito não está presente como eixo norteador dessas questões; b) em contrapartida, a abordagem do texto literário se faz de forma bastante utilitarista (SILVA, 2013; LUFT, 2014; VELOSO, 2018) . Vejamos o exemplo que segue.

Figura 1 – Questão 19 do Enem 2019

Questão 19

A nossa emotividade literária só se interessa pelos populares do sertão, unicamente porque são pitorescos e talvez não se possa verificar a verdade de suas criações. No mais é uma continuação do exame de português, uma retórica mais difícil, a se desenvolver por este tema sempre o mesmo: Dona Dulce, moça de Botafogo em Petrópolis, que se casa com o Dr. Frederico. O comendador seu pai não quer porque o tal Dr. Frederico, apesar de doutor, não tem emprego. Dulce vai à superiora do colégio de irmãs. Esta escreve à mulher do ministro, antiga aluna do colégio, que arranja um emprego para o rapaz. Está acabada a história. É preciso não esquecer que Frederico é moço pobre, isto é, o pai tem dinheiro, fazenda ou engenho, mas não pode dar uma mesada grande.

Está aí o grande drama de amor em nossas letras, e o tema de seu ciclo literário.

BARRETO, L. *Vida e morte de MJ Gonzaga de Sá*. Disponível em: www.brasilliana.usp.br. Acesso em: 10 ago. 2017.

Situado num momento de transição, Lima Barreto produziu uma literatura renovadora em diversos aspectos. No fragmento, esse viés se fundamenta na

- A releitura da importância do regionalismo.
- B ironia ao folhetim da tradição romântica.
- C desconstrução da formalidade parnasiana.
- D quebra da padronização do gênero narrativo.
- E rejeição à classificação dos estilos de época.

Fonte: Site do INEP²⁶.

²⁶ Disponível em:

<https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/ppl/2019/provas/BAIXA_PPL_1_DIA_CADERNO_1_AZUL.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2021.

Na questão em tela, encontramos um fragmento de texto literário de Lima Barreto que poderia suscitar reflexões acerca de temas como as relações de dominação que hierarquizam socialmente os indivíduos (nos âmbitos familiar, financeiro, de gênero etc.), o exotismo (e, assim, o estabelecimento de relação centro-periferia), a ironia em relação aos “problemas” das elites nacionais (que os resolvem com contatos e relações de favor) ou as fórmulas prontas reproduzidas *ad nauseam* que jamais avançam para a abordagem efetiva das candentes questões sociais. Antes, o enunciado solicita que o candidato identifique o viés inovador, trazido pelo autor em questão, para a literatura brasileira, presente no fragmento em apreço, prescindindo tanto de uma compreensão ampliada do próprio fragmento, quanto da leitura integral do texto – abdicando, portanto, da literatura como prática social, recolocando-a no lugar de exemplário de afirmações feitas de antemão.

Ou seja: o que estamos pontuando é que a questão já definiu de antemão (e independentemente da leitura literária integral por parte do aluno) quais sejam os vieses renovadores da obra de Lima Barreto, basta ao aluno “reconhecê-lo” entre as alternativas dadas – o texto literário cumpre ali o papel apenas de “ajudá-lo” nesse reconhecimento. Embora, na aparência, o aluno reconheça esse viés renovador a partir do fragmento, todavia, ao contrário, o fragmento foi escolhido justamente porque confirma de maneira inequívoca o saber produzido previamente.

Descolado da obra à qual pertence, o fragmento extraído compõe um modelo de questão que poderia ser facilmente repetido com um texto informativo, por exemplo. Ou seja, a especificidade estética (o “como dizer”, os efeitos de sentido produzidos por esse modo de dizer na correlação com as situações socio-históricas de produção do texto e de sua leitura) é minimizada em favor do historiografismo esquemático, que enquadra um autor (Lima Barreto) a partir de um feixe de características “facilmente” reconhecidas a partir de fragmentos de suas obras.

O descolamento entre fragmento e obra acontece de forma a abrir mão de discutir a literatura como produção de conhecimento verdadeiro sobre a realidade, ao desnaturalizar a solidão; a morte (que, embora pareça um fenômeno biológico, tem diferentes implicações culturais e econômicas para indivíduos de diferentes classes); a vida cotidiana; a indiferença dos indivíduos pelos outros, em prol dos seus interesses

particulares; o dispositivo literário a que recorre o autor a fim de não construir uma narrativa biográfica (surpreendendo o leitor que espera encontrar um relato em sequência cronológica a partir da leitura do título); as reflexões tecidas pelo narrador (que não são nem o autor, nem o personagem) e que instigam o leitor a observar a realidade pela via da contradição; a inquietação existencial; a multifacetada sociedade carioca do início do século XX; a (in)coerência entre as escolhas formal e temática do autor do romance. O próprio humor irônico, característica do autor mais evidente no fragmento transcrito e que responde ao gabarito da questão, poderia ser explorado de forma a permitir que o candidato tecesse relações mais aprofundadas sobre o uso dos recursos estéticos dentro de uma obra literária e suas implicações para uma compreensão mais verdadeira da realidade.

Apresentado por muitas pessoas como um avanço – comparativamente ao modelo de questões comum nos vestibulares (questões que privilegiavam a “decoreba”) –, o ENEM erige modelo de abordagem do texto literário, para os professores que atuam no ensino médio, que é extremamente danoso: seja do ponto de vista da compreensão da literatura e da realidade, seja do ponto de vista da formação humana. Esse modelo fica aquém do objetivo de uma formação omnilateral porque não permite o conhecimento da totalidade, ficando, quando muito, na descrição do fenômeno, sem avançar em direção às múltiplas determinações do objeto literário.

As contradições constitutivas da sociedade na qual Lima Barreto viveu e produziu sua obra e, assim, as contradições da própria obra de Lima Barreto são “estranhas” a essa maneira de se “ler” literatura – discutidas a partir da análise da questão acima. Tal “conhecimento”, portanto, ao deixar de fora a sociedade na qual se escreve e se lê literatura, não permite compreender e, assim, transformar essa mesma sociedade, operando apenas na reprodução (inconsciente) da lógica que a sustenta.

De forma semelhante, na questão que reproduzimos a seguir, o soneto de Raimundo Corrêa é utilizado unicamente para levar o candidato a reconhecer nele alguma característica da estética parnasiana.

Figura 2 – Questão 31 do Enem 2019

Questão 31

A

Esbraseia o Ocidente na agonia
O sol... Aves em bandos destacados,
Por céus de ouro e púrpura raiados,
Fogem... Fecha-se a pálpebra do dia...

Delineiam-se além da serrania
Os vértices de chamas aureolados,
E em tudo, em torno, esbatem derramados
Uns tons suaves de melancolia.

Um mundo de vapores no ar flutua...
Como uma informe nódoa avulta e cresce
A sombra à proporção que a luz recua.

A natureza apática esmaece...
Pouco a pouco, entre as árvores, a lua
Surge trêmula, trêmula... Anoitece.

CORRÊA, R. Disponível em: www.brasiliana.usp.br.
Acesso em: 13 ago. 2017.

Composição de formato fixo, o soneto tornou-se um modelo particularmente ajustado à poesia parnasiana. No poema de Raimundo Corrêa, remete(m) a essa estética

- A as metáforas inspiradas na visão da natureza.
- B a ausência de emotividade pelo eu lírico.
- C a retórica ornamental desvinculada da realidade.
- D o uso da descrição como meio de expressividade.
- E o vínculo a temas comuns à Antiguidade Clássica.

Fonte: Site do INEP.

A relação entre as escolhas formais do autor e a temática do poema, as especificidades do uso da linguagem no que diz respeito ao texto poético, o que o poema nos diz – se analisado à luz do momento histórico em que ele foi escrito e a própria relação dos poetas parnasianos com a sua contemporaneidade – são algumas das questões que colaborariam mais substancialmente para a formação de leitores que não interpretam a obra de arte como uma atividade isolada, deslocada do conjunto da sociedade, mas como integrante dessa complexa trama de relações que compõem a prática social. Conhecer o objeto, no nosso caso o poema em apreço, é conhecer as relações e os vínculos internos que sintetizam suas múltiplas determinações (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019), o que evidentemente vai além de reconhecer o uso de tal ou qual recurso estético em dado texto literário.

Em ambos os exemplos extraídos da prova de Códigos e Linguagens do Enem 2019, a formulação das questões prioriza a identificação de características imediatamente (e mecanicamente) presentes na superfície do texto. Tais propostas de análise não

requerem do candidato uma reflexão mais aprofundada sobre a obra da qual o fragmento/poema faz parte, sobre a dimensão social daquele texto, sobre a relação daquele texto com seu contexto de produção, e não oportunizam a percepção e compreensão do uso dos recursos estéticos ali presentes, por exemplo, como elementos de uma indissociabilidade forma-conteúdo. Esse tipo de abordagem dispensa a leitura integral de obras, o que contribui para a perpetuação de uma aula planejada para ser fim e não meio, tessitura que colabora para o esmaecimento do potencial (trans)formador tanto da literatura, quanto do processo educativo.

Ademais, para além de ler literatura, pressupomos uma formação que possibilite o enriquecimento do imaginário e da sensibilidade do leitor, que favoreça o seu desenvolvimento intelectual por meio de um aprofundamento do pensar crítico sobre a realidade e que promova no sujeito novas formas de ver, compreender e pensar sobre si, sobre o mundo e sobre o outro, potenciais presentes na obra literária (CANDIDO, 2004). É pela apropriação e objetivação dos conhecimentos historicamente produzidos que o aluno terá condições de reconhecer as especificidades do uso da linguagem no texto literário e do seu papel, enquanto obra de arte, de representação sintética (“reflexo”) do mundo.

Somos sabedores de que para uma questão tão complexa, que vem mobilizando pesquisas acadêmicas desde a década de 1980, não há soluções simplistas e que um grande obstáculo a ser superado ainda é a transposição didática, ou seja, converter os debates e pesquisas realizados pela academia sobre o tema (seja em sua face literária, seja em sua face pedagógica) em mudanças de paradigmas na realidade, muitas vezes adversa, da sala de aula.

Por isso, pautando-nos nos pressupostos da pedagogia histórico-crítica, buscaremos com nossa proposta externar aos docentes as articulações internas entre a teoria que adotamos e as ações práticas orientadas por ela, por ser o método pedagógico aquele que “alicerça a capacidade humana para idear um projeto e agir sob sua orientação, elegendo nas condições objetivas dadas as melhores e mais adequadas formas para fazê-lo” (MARSIGLIA; MARTINS; LAVOURA, 2019, p. 22). Assim, podemos afirmar que a leitura literária temática no Ensino Médio poderá de forma prática se desenvolver a partir de diferentes procedimentos didáticos, visto que as estratégias

por meio das quais a prática pedagógica se realiza são alicerçadas no método, mas devem levar em conta a tríade conteúdo x forma x destinatário.

Dessa forma, não temos a intenção de promover uma transposição mecânica dos fundamentos teórico-filosóficos que alicerçam nossa pesquisa para a prática da sala de aula, o que denotaria incoerência teórica de nossa parte por adotarmos uma teoria pedagógica que se firma no método dialético. Antes, acreditamos que apresentar orientações metodológicas seja incentivar primordialmente a análise sobre o contexto e as condições do ensino - o que se ensina, para quem, por que se ensina e com qual objetivo e por que se aprende -, o que julgamos mais coerente se almejamos uma formação humana omnilateral que considera os sujeitos historicamente situados. Para tal concepção, um receituário de procedimentos didáticos não faria sentido por ser antagônico ao caráter dialético da sua compreensão do real.

Diante de tudo isso (necessidade de ir além da aparência fetichizada, de desvelar o objeto nas suas múltiplas relações constitutivas, de pautar a totalidade e a produção de um conhecimento verdadeiro), selecionamos três princípios para a nossa proposta metodológica: a) *que privilegie a leitura integral de textos literários* (pois cada texto literário é uma unidade autônoma e sua fragmentação ou mutilação redundaria em transformação do próprio objeto que se deseja conhecer); b) *que estabeleça uma relação dialógica com o texto e com o outro* (pois é da natureza da linguagem a dialogicidade); e c) *que considere o texto literário não como produto da realidade social, mas como integrante dela* (pois a literatura não é um desdobramento, nem um produto direto do contexto, nem existe *in absentia*, independentemente das relações materiais – ou seja, mesmo como produto do trabalho de um indivíduo, se produz no processo coletivo da atividade humana, de modo que ainda que seja criada por um sujeito singular reflete a totalidade social).

Passamos, pois, nas linhas abaixo, a discutir cada um desses princípios, que, por se fundamentarem em um conhecimento verdadeiro sobre a literatura (como unitária, autônoma, dialógica e como fenômeno social), podem ser aplicadas independentemente da apropriação ou não dos procedimentos metodológicos sugeridos.

Por que defendemos que o ensino de literatura a) *privilegie a leitura integral de textos literários*?

Nenhum livro escrito sobre outro livro deve substituir a obra em questão. Nada que nenhum crítico diga sobre Machado de Assis substitui a leitura da obra machadiana. Todo o potencial humanizador presente no texto literário só se revela a partir da leitura e dos usos que se faz dela. A escola não cumpre sua função social referente à formação de leitores quando o aluno egresso do Ensino Médio sabe *sobre* as obras e os autores, mas não os leu. Essa forma de conhecimento se fundamenta em um idealismo que acredita em um conhecimento que transcende a materialidade – e que, portanto, pode acontecer uma apropriação do conteúdo independentemente da forma: nesse idealismo pedagógico seria possível conhecer os romances de Machado de Assis, sem sequer ser necessário ler os romances de Machado de Assis propriamente. Dessa forma, a escola não promove as obras, mas sim o que os críticos dizem a respeito delas (TODOROV, 2007).

O conhecimento teórico de conceitos do campo literário só colabora para a formação do leitor se seu estudo for ocasionado pela materialidade dos textos e requerido pela necessidade – simultaneamente social e individual – de conhecer as obras, para, por meio delas, acessar um conhecimento mais verdadeiro sobre si mesmo e a sociedade. O conhecimento elaborado sobre as obras, autores, contexto histórico pode e deve fazer parte da prática pedagógica, mas não independentemente da experiência real e singular (porque irrepetível) de leitura. Ademais, ele não deve se sobrepor, mas compor a recepção dos alunos à obra, fazendo-os avançar de uma aproximação inicial mais ingênua, decorrente de percepções e impressões particulares, para outra mais sofisticada e superior. É tal movimento o que permite que o conhecimento em sala de aula seja produzido (e não reproduzido), fugindo tanto do modelo escolar em que a aula se traduz em uma recepção passiva de informações; quanto do modelo escolar em que o processo pedagógico, sob um falso democratismo, não avança para além das percepções e impressões particulares, estagnando – autoritariamente – a reflexão do estudante, sem permitir que ele realmente avance a partir do confronto com as vozes dos outros, sejam esses outros os próprios colegas ou, principalmente, os leitores mais experientes (professores, críticos, teóricos e historiadores da literatura, tradutores etc.).

Como já discutimos, cada elemento que constitui uma obra literária é essencial para a captura da realidade a que se dedica aquela teia de signos. Como postulado por Bakhtin e Volochinov (2004), o tema de uma enunciação é determinado não só pelas formas linguísticas que entram na composição, mas igualmente pelos elementos não verbais da situação. Ressaltamos, desse modo, que a leitura literária que propomos em contexto escolar supõe uma integralidade que comporta toda a materialidade do texto, incluindo o suporte no qual está inserido, afinal

[...] não basta, na escola, que coloquemos o texto em sala de aula, como existência abstrata, cuja produção de sentido seria desentranhada de suas diferentes formas e materialidades, ou seja, o texto desvinculado da história dos efeitos que produzem socioculturalmente suas variadas “objetificações”, ignorando que sua leitura é produzida no tensionamento das leituras possíveis a partir de diferentes dispositivos, incluindo aqueles relacionados à edição, à publicação, à circulação (DALVI, 2014).

Zilberman (2007) nos alerta para as diferenças recepcionais que subjazem à leitura em função do suporte. Isso não quer dizer que negamos a possibilidade de toda e qualquer leitura de textos literários a partir de livros didáticos, por exemplo. Não é possível negar a importância histórica desse suporte para a democratização do acesso a esse tipo de texto quando, em muitos contextos escolares, ele é o único suporte viável ainda hoje. Mas cabe-nos a menção de que, ao empreender tal leitura, o professor deve estar ciente e se posicionar diante de alguns fatos: a) o texto pode estar fragmentado; b) a presença daquele texto no livro foi uma escolha do autor: como o docente se porta diante dessa seleção?; c) as questões de compreensão que encontramos em manuais didáticos em geral não levam em conta a importância das inferências e dos aspectos estéticos para a construção do sentido do texto, portanto não devem ser o fim de uma leitura literária; d) muitos livros didáticos não se preocupam em informar o leitor sobre o autor daquele texto ou o fazem apresentando tão somente dados biográficos que nada dizem sobre sua atividade criadora; e) ao se retirar o texto de seu suporte original, o livro, perde-se o potencial de explorar aspectos relativos à capa, ilustrações, disposição do texto na folha, dedicatórias e agradecimentos, divisão de seções/capítulos etc., elementos que participam da construção da obra como objeto cultural.

Diante disso, consideramos importante, sempre que possível, que a leitura se dê no suporte autoral (se livro físico, e-book etc.), a fim de tornar o livro um produto cultural presente para o aluno, dessacralizado. No entanto, os princípios e orientações metodológicas que apresentamos não podem desconsiderar a alteridade e a exotopia, pressupostos bakhtinianos sobre os quais construímos nossas reflexões. Compreendendo, portanto, que em nossa posição de docente e pesquisadora “o *Outro* sou eu”, é imprescindível problematizarmos sobre quais condições materiais objetivas sugerimos a implementação de nossa proposta.

Naturalmente, em alguns momentos, textos literários podem ser lidos descolados da obra a qual integram. Isso ocorre mais comumente com contos, crônicas e poemas, por se tratarem de textos mais curtos e que, muitas vezes, são reunidos em coletâneas. Ademais, mesmo no caso de obras que reúnem textos vinculados entre si, compreendemos que, dadas as condições que conformam o ensino de literatura na escola pública brasileira, sobre o que já discorremos, nem sempre será possível (ou necessário, considerando os objetivos de ensino traçados pelo professor) a leitura integral de tais obras. Por isso, defendemos com primazia a integralidade do texto literário, bem como vemos como imprescindível a contextualização daqueles que sejam lidos/estudados/ensinados à parte da obra completa. O aluno precisa e deve saber a origem de tal texto, como os demais textos que compõem tal obra foram reunidos, se há vínculos (autorais, de estética, temporais, temáticos etc.) entre eles, enfim, informações que favoreçam de alguma forma o processo de compreensão do texto que será lido e que sugestione a leitura de uma obra completa (leitura que pode ocorrer de forma espontânea e particular pelos alunos ou que pode tornar-se objeto de ensino a partir de uma demanda instaurada dentro da prática pedagógica).

Para ler obras literárias inseridas na forma pensada pelo autor (como livro integral), principalmente quando se trata de narrativas mais longas, é necessário livros em quantidade considerável para a demanda dos alunos (um livro por aluno ou por grupo, a depender da atividade proposta). A fim de estimular o engajamento do professor no esforço por um ensino da melhor qualidade possível dentro da condição histórico-social na qual os sujeitos participantes desse processo estão inseridos, nossa sugestão é que o docente explore o acervo da biblioteca escolar e das bibliotecas públicas acessíveis. Somos cientes da precariedade de acervo em muitos desses

espaços, da desigual distribuição geográfica de bibliotecas pelo país e da inexistência desse espaço em algumas realidades escolares (CAMPELLO et al., 2013; INEP, 2018). Diante desse cenário é que apontamos nossa proposta como sempre em construção, em função das condições objetivas do trabalho pedagógico. As obras que foram selecionadas para a análise do tema “Relações Familiares” não compõem uma listagem fechada, são antes sugestivas e instigadoras, a fim de que o professor, consciente da viabilidade (ou não) em cada contexto, ressignifique a proposta e desenvolva suas ações didático-metodológicas a partir de suas próprias escolhas.

Outra possibilidade a se considerar é a utilização do PNLD Literário, instituído via Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017, para a aquisição de obras literárias que, à escolha do professor, serão requisitadas em maior quantidade para o trabalho com os alunos. Esse Programa do Ministério da Educação tem como objetivo distribuir anualmente obras didáticas e literárias para uso em sala de aula (BRASIL, 2017). Em 2018, foi realizada a primeira chamada para escolha de obras pelo corpo docente e dirigente das escolas públicas. No que concerne ao Ensino Médio, o *corpus* de obras disponibilizadas para a escolha contabilizava um número de 190, previamente selecionadas pelo Edital nº 02/2018 da Coordenação Geral dos Programas do Livro.

Para o Ensino Médio, o PNLD Literário visa à distribuição de 50 obras (por turma) para compor o acervo escolar e também 2 obras literárias por aluno para a utilização durante o ano letivo. O programa prevê a autonomia dos docentes no processo de escolha das obras, a fim de que ele se dê de forma democrática e transparente. A despeito de ser uma lista com variedade de temas, autores e gêneros, não nos esqueçamos que há uma prevalência de determinados perfis nas obras selecionadas para programas e prêmios literários, tema já analisado por pesquisas que nos precedem (RAMALHETE, 2015; SOUZA, 2019). Apesar disso, sugerimos que os professores de Literatura do Ensino Médio se valham desse meio a fim de subsidiar a leitura literária em sala de aula a partir de uma escolha que dialogue com os propósitos de suas aulas e com o contexto em que os sujeitos estão inseridos. Acreditamos que, no que tange ao subsídio material para a aula de literatura que se centra na leitura integral de obras, esse tipo de programa tende a colaborar por potencialmente possibilitar o acesso ao livro literário na escola de forma menos restrita quantitativamente e espacialmente (não limitado ao ambiente da biblioteca).

Se consideramos que a leitura literária mediada potencialmente favorece a abertura de discussões sobre problemas históricos, sociais, culturais, políticos, econômicos do país, então

[...].as aulas de literatura têm uma capacidade de absorção de complexidade e de fomento do discernimento de perspectivas – pelas especificidades de seu próprio objeto – que poderia torná-las, nas instituições de ensino, imprescindíveis como campos de formação intelectual (GINZBURG, 2012).

É impossível assumir esse posicionamento pedagógico e negar a necessidade de revisão de nossas práticas a fim de fomentar e mediar a leitura integral de obras. O conhecimento das possibilidades objetivas de transformação de uma sociedade passa pelo conhecimento aprofundado sobre essa própria sociedade na qual o sujeito está inserido. “E conhecer significa não apenas deter informações, mas compreender as relações, compreender as determinações que se ocultam sob as aparências dos fenômenos que se manifestam empiricamente à nossa percepção” (SAVIANI, 2015, p. 36), relações essas que se sintetizam na literatura que, enquanto obra de arte, captura o máximo da realidade do mundo em um número reduzido de signos. “A palavra condensa a representação sensorial, material do objeto e igualmente sua significação, exigindo do psiquismo o salto qualitativo representado pela generalização” (MARTINS, 2013, p. 137).

A dificuldade de se ler um livro inteiro com alunos do Ensino Médio por vezes se relaciona com a insuficiência de exemplares e com o tempo escasso das aulas de Língua Portuguesa. São, de fato, problemas verdadeiros, mas que, ao nosso ver, não podem ser decisivos, quando consideramos que até o que parece lateral é essencial na arte literária.

O espaço para a leitura integral de obras literárias precisa ser construído dentro do ambiente da escola pública em sua organização curricular, posto que não será ofertado espontaneamente por um sistema socioeconômico que se apoia em concepções do conhecimento como algo fragmentado e fetichizado (por se pautar pela lógica do capital), privilegiando o utilitário, o pragmático e o imediato. Ter essa lucidez é indispensável, já que “se deve encontrar nos fins a atingir a fonte natural

para elaborar os métodos e as formas” (SAVIANI, 2015, p. 37). Se o professor, no imediato da sala de aula, deve empreender esforços de mudança, por menores que pareçam ser dentro desse contexto, nessa direção, paralelamente, a consciência das condições objetivas a que seu trabalho está atrelado e a contestação da continuidade dessas condições, a médio e longo prazo, devem se dar a ver também no seu posicionamento ético e político no que concerne às discussões públicas do campo educacional.

Por que defendemos o ensino de literatura b) *que estabeleça uma relação dialógica com o texto e com o outro?*

Como já postulado, a atividade dominante durante a adolescência é a comunicação íntima pessoal. Nessa fase do desenvolvimento psíquico, a ideia que o adolescente tem de si mesmo é baseada nas relações sociais que se estabelecem entre os seus pares e entre os adultos (ANJOS; DUARTE, 2016). Para Vygotsky (2005), a qualidade da nossa relação com o outro está intimamente relacionada com a nossa capacidade de compreensão do real e à conseqüente superação de nossas capacidades atuais.

Diante dessas considerações, é imprescindível que a sala de aula seja um ambiente onde se estabeleçam relações dialógicas, onde os envolvidos na prática pedagógica possam superar por incorporação as interpretações que foram produzidas considerando apenas a aparência imediata dos fenômenos. Para isso, a sala de aula deve ser também um ambiente de diálogo. Diálogo que deve ser o propulsor das atividades realizadas antes, durante e após a leitura do texto literário e que deve se estabelecer penetrando na dinâmica interna do objeto em estudo e revelando as múltiplas determinações que incidem sobre a sua constituição.

Ao promover a socialização do conhecimento historicamente produzido pela humanidade no ambiente escolar, colaboramos para o desenvolvimento do indivíduo à medida que ele se percebe como parte do gênero humano e “[...] é na dialética objetivação-apropriação como mediação entre o indivíduo e o gênero [humano] que se forma a subjetividade humana” (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 90). A educação escolar tem papel importante no processo da nossa humanização. Para isso, há que se investir na subjetividade dos sujeitos, considerando o seu

desenvolvimento psíquico e não perdendo de vista a nossa incompletude e a constituição social e coletiva do nosso *eu*. O que não significa abrir mão de transmitir os conteúdos escolares clássicos. Antes, fazê-lo exatamente por entender que tais conhecimentos (aqueles que produzirão as objetivações para si) poderão promover o mais avançado grau de desenvolvimento nesses indivíduos, que potencialmente poderão agir na sociedade buscando transformá-la na direção de superar a atual forma social.

Para isso, é importante que o professor, que do ponto de vista pedagógico encontra-se em um nível diferente de seus alunos quanto à experiência e compreensão da prática social, identifique onde seus alunos estão no que tange ao processo de leitura literária e de compreensão do real. Se consideramos que ensino e desenvolvimento se relacionam dialeticamente, levar em conta as possibilidades e necessidades do aluno, enquanto sujeito histórico, e a periodização do seu desenvolvimento psíquico possibilita maior adequação entre o planejamento do ensino e as atividades que guiam o desenvolvimento.

Conhecer a autoimagem que o aluno tem de si enquanto leitor é importante para compreender sua relação com a literatura e estabelecer critérios no momento de selecionar as obras a serem lidas e a forma de abordagem para cada texto literário. Além disso, evita-se a despersonalização do aluno, e uma consequente prática pedagógica voltada a uma sala e não a indivíduos, quando concebemos ambientes em que aquilo que o leitor tem a dizer sobre a obra lida importa e constrói mutuamente um conhecimento coletivo que ressignifica os sentidos do texto para aquele grupo naquele dado contexto. O sentimento de pertencimento (a uma comunidade de leitores, por exemplo) fomenta uma participação mais efetiva do aluno na medida em que ele se sente integrante, e não mais marginalizado, do processo de construção de sentidos, transformando e sendo transformado pelas experiências compartilhadas.

Para isso, é necessário que o professor de literatura ofereça tempo de prática leitora em sala de aula (senão, quem o fará?) e leia junto, apreciando a atmosfera criada pelo texto e sensibilizando os jovens leitores aos indícios e sutilezas da linguagem literária. Fomentar situações que evoquem reflexões anteriores e posteriores à leitura, a troca

de impressões de leitura e uma posição menos passiva diante do texto são objetivos pelos quais deve perpassar nosso planejamento.

Um dos meios de alcançar esses objetivos é propor que leituras mais longas sejam realizadas em duplas, ou em pequenos grupos, o que colabora para a elaboração de interpretações mais complexas, pois obriga os leitores a comparar, contestar, concordar ou discordar constantemente quando interpelados quanto ao lido. Tal dinâmica possibilita um excedente de visão que o leitor jamais teria em uma leitura isolada/particular/solitária. Esse um dos aspectos que diferencia a leitura literária como atividade escolar de outros modos de ler literatura: uma leitura marcada pela presença de um leitor mais experiente (que já sintetizou de forma mais sofisticada o conhecimento sobre a estrutura e dinâmica da realidade objetiva para além da aparência dos fenômenos) que cria condições para que os demais leitores se desloquem simbolicamente até o lugar dos *outros* e voltem enriquecidos ao seu lugar de origem.

Se, como afirmou Bakhtin (1997) ao discorrer sobre o conceito de exotopia, somente o outro pode construir o todo que me define, compartilhar as impressões sobre as obras lidas com os demais leitores é benéfico para a construção de sentidos, potencializa a alteridade e permite experimentar a dimensão socializadora da literatura. Além disso, é uma ótima oportunidade para o docente propor atividades que incentivem a argumentação elaborada, o posicionamento justificado e até mesmo o uso da metalinguagem literária em escritas autorais, ações que favorecem a responsividade ativa diante do que foi lido. Para isso, o mediador precisa estar aberto também à diversidade, afinal levar o aluno a dizer o que eu quero que ele diga não é mediação, é reprodução do *status quo*. A literatura é uma oportunidade para o contraditório.

Por que defendemos um ensino de literatura c) *que considere o texto literário não como produto da realidade social, mas como integrante dela?*

Para Candido (1993), a relação entre a obra literária e seu contexto histórico não é do tipo determinista. Ao estudar a estruturação de romances e poemas, o autor

demonstra como os elementos da realidade externa se tornam forças ordenadoras internas à obra.

Por outras palavras: o fato de consistir na construção de obras autônomas, com estrutura específica e filiação a modelos duráveis, lhe dá um significado também específico, que se esgota em si mesmo, ou lhe permite representar de maneira cognitiva, ou sugestiva, a realidade do espírito, da sociedade, da natureza? (CANDIDO, 2002, p. 85)

A literatura, portanto, carrega um vínculo com o real, mas não é a sua cópia (PESSOA, 2013). Ela possui autonomia de significado, sem, contudo, desligar-se do real e atuar sobre ele. Por isso, a obra literária se relaciona tão intimamente com as questões existenciais do homem. Enquanto arte, ela proporciona ao leitor o contato com a totalidade da vida, tanto sua aparência quanto sua essência, possibilitando-o reconhecer os sentidos dos fenômenos que vivemos e perceber como tais fenômenos estão conectados a contradições sociais e históricas.

[...] a literatura precisa criar um mundo próprio, afastando-se da realidade imediata, para assim voltar a ela ao refleti-la de forma correta, isto é, revelando a totalidade da vida, a unidade entre aparência e essência, entre o nosso dia a dia e as forças históricas contraditórias que nele atuam. Logo, ela é também uma forma artística que produz o autoconhecimento do homem como parte da humanidade, levando a um questionamento do mundo, pois o leitor, ao vivenciar, no mundo próprio da arte, a relação entre essência e aparência, volta para seu cotidiano mais consciente de sua inteira realidade. Assim, a literatura é uma crítica da vida e, simultaneamente, uma forma de descobrir o núcleo da vida (CORREA; HESS; ROSA, 2019, p. 14).

A literatura é um fenômeno histórico que integra a realidade social como seu reflexo artístico e, para Eagleton (2006, p. 314), “qualquer leitura de uma obra é certamente um uso que se faz dela”. Por isso, o autor contestou as correntes que realizavam investigações conceituais estéreis em busca de uma crítica literária apolítica. Para o autor, toda crítica procede politicamente, pois “são os valores que governam o próprio processo concreto de leitura e modelam o sentido que a crítica dá às obras estudadas” (EAGLETON, 2006, p. 315). Diante das mais diversas vozes que incidem sobre a leitura de uma obra literária, não é mais possível adotar uma prática pedagógica ancorada na premissa de que o contexto explica, *de per se*, a obra. Tal postura é reducionista e contraria a natureza da elaboração artística na obra literária, que possui múltiplas determinações.

Reduzir o estudo de literatura na escola, mais particularmente no Ensino Médio, à caracterização dos contextos nos quais as obras literárias foram escritas, relacionando-os num esquema de causa-e-efeito, significa tomar a história da literatura como objeto de ensino e não como instrumento que possibilite desvelar as múltiplas relações que compõem tanto a obra literária quanto a realidade social.

Em um movimento dialético, avançando por superação, propomos outro paradigma: a relação entre a obra literária e o contexto em que ela foi produzida deve ser instrumento que nos permita desvelar os discursos que a perpassam: Quais são esses discursos? Como foram produzidos? Quais efeitos essas formas e recursos provocam? É dessa forma que o estudo dessa relação pode colaborar para o processo de desenvolvimento do indivíduo, no sentido de ampliar sua compreensão sobre a realidade e capacitá-lo a atuar sobre ela a fim de transformá-la.

Assim, em uma perspectiva que considera que os sentidos do texto se renovam a cada leitura, o contexto de produção da obra literária deve surgir para satisfazer uma necessidade de compreensão mais sofisticada daquele objeto de ensino. Para algumas obras, o tempo histórico e as condições sob as quais foram escritas ganham relevo frente à leitura de um jovem do século XXI que questiona tal ou qual posicionamento do escritor ao construir enredos, descrever personagens, escolher essa ou aquela palavra. A busca por essas informações deve ser incentivada, instigada, mas não deve ser o fim de uma aula de literatura. São questões que devem aflorar *por causa da* leitura da obra e não podem tomar a primazia do texto em si e deixar marginalizado o que ele tem a dizer ao leitor e o que o leitor tem a dizer *ao* texto e *sobre* o texto.

Cereja (2004, p. 238), em sua tese, ao mencionar a possibilidade de leitura literária temática com alunos do Ensino Médio, prevê uma dificuldade em aplicar essa proposta pela “falta de domínio, por parte do aluno, de um conhecimento mais amplo a respeito do autor, do movimento literário e da época em que o texto foi produzido, comprometendo o grau de profundidade com que o texto é abordado”. Acreditamos, porém, que o conhecimento construído no encontro e no confronto é muito mais necessário e competente que a ingestão passiva de informações. Além disso, qual o

sentido de continuarmos priorizando o estudo de autores e movimentos literários sem a materialidade textual?

É importante situar histórica e socialmente os textos, mas a partir da demanda dos próprios textos (DALVI, 2018b) – trata-se, pois, de reconhecer a primazia do objeto. Ancoramo-nos nas considerações de Candido (2000; 2004) sobre a relação entre a obra literária e seu contexto e na perspectiva bakhtiniana de linguagem e discurso para elaborar uma proposta que privilegie a leitura de textos literários vinculados a diferentes filiações (quanto à autoria, estilo literário de época, gênero etc.) a fim de oferecer ao aluno a ocasião de enfrentar a diversidade social e cultural de forma distinta ao modelo tradicional e historicista que prevalece nas aulas de literatura. Não negamos a importância do conhecimento crítico e teórico tanto para subsidiar a mediação, as escolhas e análises do professor, quanto para dar ao aluno uma autonomia crescente, mas procuramos nos esquivar da prática que toma a teoria como um receituário para a classificação de obras e autores em detrimento da construção de um conhecimento pautado na leitura efetiva das obras e no compartilhamento dos saberes, a partir dos quais poder-se-ia julgar até a pertinência desse enquadramento diacrônico.

Com isso, não pretendemos abolir a menção às escolas literárias, mas dar *ênfase à obra*, que na perspectiva atual de aula de literatura tem sido apresentada como um produto do contexto em que foi produzida e não como participante daquele contexto, e à *leitura*, única forma de potencialmente formarmos leitores literários críticos e autônomos: ambas, obra e leitura, como materializações da atividade humana situada. Por isso, quando sistematizamos os princípios e idealizamos as orientações metodológicas que apresentaremos, propositalmente buscamos agrupar obras que tenham afinidade temática, mas que se diferem quanto ao gênero, autoria, escola literária, exatamente por acreditarmos que as questões relativas à história da literatura podem surgir de forma não determinista e esquemática.

Diante disso, objetivamos organizar uma proposta didático-metodológica que faça da leitura literária no ensino médio uma experiência significativa para a formação do leitor, buscando a interação entre leitor (destinatário) e obra (conteúdo) por meio de uma mediação pedagógica que traga luz àquilo que o texto literário interpela (forma).

Para isso, nosso intuito é deslocar a função do texto literário no ambiente escolar da simples memorização de um conjunto de informações que funciona como saber enciclopédico. Compreendemos que a leitura mediada de obras literárias que se aproximam tematicamente pode ser um meio possível de superação da literatura vista apenas como conteúdo escolar para uma prática pedagógica que possibilite a formação de leitores literários com olhar sensível e confrontador sobre as obras.

A partir dessas diretrizes, estabelecemos alguns critérios para a seleção e análise das obras na sistematização que vem a seguir. Consideramos necessário apresentar as justificativas para as nossas escolhas pautadas em nosso referencial teórico.

Conforme já abordado, apostamos na mediação²⁷ exercida pelo professor como componente fulcral desse processo por compartilharmos da visão vigotskiana de que o sujeito se constitui na relação, durante o processo. Além disso, assim como Bakhtin (1997), acreditamos que a relação com a coisa em sua materialidade não é dialógica, a relação com o sentido é que é, o que significa dizer que o livro enquanto objeto não possui a capacidade de transmitir ao homem o conhecimento historicamente produzido pela humanidade e nem de colaborar com seu desenvolvimento psíquico. O livro de literatura por si só fica aquém de alcançar sua função social. A leitura mediada, que produz sentidos a partir de uma experiência real com a linguagem literária, é que pode fazê-lo. Por isso, nossa proposta visa subsidiar práticas pedagógicas que recorram a outros repertórios para a aula de literatura, descontinuando ações mecanizadas, oportunizando o desfrute de obras mais diversas e instigando a elaboração de meios de abordagem para essas obras no contexto escolar no qual esses professores estão inseridos.

A esse professor compete o importante papel de selecionar as obras que serão oferecidas aos alunos para leitura, seleção que deve levar em conta como critério principal a qualidade e a representatividade estético-cultural da obra, noutras palavras, a possibilidade de que aquela(s) obra(s), por objetivar(em) um ponto alto de desenvolvimento do gênero humano, possa(m), uma vez apropriada(s) pelo

²⁷ Já esclarecemos, anteriormente, esse uso da palavra mediação; sinalizamos a imprecisão conceitual em se falar do professor como mediador etc., no entanto, em função do uso consagrado no campo, mantemos a expressão, enriquecida pelo esclarecimento já realizado.

estudante, desencadear ou favorecer seu próprio desenvolvimento individual como ser humano.

Tal como sintetizam Marsiglia e Della Fonte (2016), a constituição humana não está dada por sua natureza biológica, mas é forjada socialmente. O desenvolvimento do psiquismo está intimamente relacionado aos processos educativos que se realizam, considerando as formas como se organizam, os conteúdos que privilegiam e os sujeitos aos quais se destinam. Como já exposto por Martins (2013, p. 276), “o grau de complexidade requerido nas ações dos indivíduos e a qualidade das mediações disponibilizadas para sua execução representam os condicionantes primários de todo desenvolvimento psíquico”. Por isso, as autoras sublinham o papel do professor, do saber sistematizado e clássico no processo de humanização dos sujeitos.

Dentre os diversos saberes produzidos pela humanidade, a escola deve selecionar como conteúdos de ensino aqueles que sobreviveram ao tempo e condensaram a atividade humana de gerações a gerações a ponto de se tornar crucial para a compreensão e formação do mundo e do sujeito contemporâneo. As autoras pautam, portanto, sua defesa do ensino dos clássicos na escola, tendo em vista seu alto valor desenvolvimentista e formativo como conteúdo de ensino.

Por mais que seja atravessada pela sua datação histórica e localização espacial, a obra clássica permite diálogos entre as diferentes obras ao longo da história. Assim, ela supera sua temporalidade e seu espaço (sem deixar de trazer junto suas marcas históricas e locais) e carrega junto a si as leituras realizadas por cada geração de leitores. No contexto desse diálogo, quanto mais se lê um clássico, mais ele apresenta algo de inédito e inesperado.

É clássico aquilo que passou a ter lugar de impacto na vida de uma sociedade ou de uma geração inteira, coloca em diálogo o nosso tempo (presente) e o tempo passado (tempo de criação da obra clássica), impactando os sujeitos, a pessoa e as gerações. Dessa maneira, o contato com o clássico aguça o nosso sentido de humanidade, pois nos permite ter referências da constituição das individualidades e da coletividade; enfim, é clássico aquilo que é mais essencial para a liberdade do ser humano (MARSIGLIA; DELLA FONTE, 2016, p. 24).

Dessa premissa em relação à seleção de obras para leitura dos estudantes (qual seja: de que elas devem ser o que, conceitualmente, se denomina “clássico”), inferimos que para realizar uma seleção com escolhas acertadas, o professor precisa ser, antes de tudo, um leitor de literatura que realize reflexões críticas sobre as obras lidas e sobre

as ações didático-pedagógicas que pretende desenvolver, já que a escolha também deve levar em conta os objetivos da leitura.

Dalvi (2013b) apresenta alguns princípios para a seleção de textos literários que podem nortear as escolhas do professor. Um deles é verificar se o título, tema ou autor(es) têm, potencialmente, interesse para os leitores. O interesse do aluno concreto diz respeito às condições em que ele se encontra e ao conhecimento que precisa ser apropriado e objetivado para que ele possa compreender as múltiplas determinações dos fenômenos e tornar-se agente ativo no processo de desenvolvimento e transformação das relações sociais (SAVIANI, 2013). Outros princípios apontados são: a diversidade de tipologia textual e de gênero discursivo; o vocabulário e a sintaxe (que devem ser acessíveis – mas não fáceis ou já integralmente dominados – ou serem precedidos por um trabalho de “pavimentação” do acesso ao público-alvo); a adequação da obra à maturidade leitora dos alunos; a relação entre texto verbal e visualidade; os valores ideológicos imbricados no discurso; a constituição do livro como objeto (projeto gráfico, capa, orelhas, cores, tipos de letras etc.); a atualidade do texto (e atualidade, aqui, não tem que ver com ser contemporâneo, mas com se manter interessante, “novo”, mesmo que se trate de um texto antigo); a possibilidade de estabelecer identidades e diferenças no conjunto da obra do autor ou com obras de outros autores.

Ao selecionar os textos para a nossa proposta, procuramos adotar tais critérios de diversidade, privilegiando obras que apresentam questões humanas, sociais, culturais, históricas e políticas textualizadas de diferentes modos, ou seja, por meio de diferentes recursos semióticos e semiológicos.

Nosso objetivo é incentivar o método comparativo, problematizando as leituras, relacionando intertextualmente e interdiscursivamente as obras, e discutindo criticamente essas questões na perspectiva do leitor contemporâneo. A atividade crítica empreendida pelo comparatismo não exclui o histórico, mas propõe uma visão não-linear, não-cumulativa da história (ELESBÃO; SOUZA, 2016). Os estudos comparativos têm como marca fundamental a noção de transversalidade; e constituem-se como campo de atividade que confere vasta possibilidade de abordagem da obra ou obras literárias: o estudo de gêneros, de movimentos ou eras,

de temas, da relação da literatura com outras formas de expressão artística ou outras áreas do conhecimento e da relação da literatura com os discursos da Teoria, da Crítica e da Historiografia literárias. Essas áreas de investigação nortearam a constituição da Literatura Comparada e, embora bastante desiguais, em todas elas encontramos a preocupação em “[...] tomar como ponto de partida o texto ou textos literários e desenvolver, através de uma reflexão comparativa, formulações ou sistematizações” (COUTINHO, 2006, p. 45).

Nossa escolha de seleção de obras pela aproximação temática para posterior análise pela via da comparação se justifica por acreditarmos que a ruptura de fronteiras cria espaços de diálogo, de troca e de um possível entendimento: “[...] o local de um enriquecimento gerado pela própria diferença entre os elementos que se enfrentam” (COUTINHO, 2017, p. 8). Nesse cenário, a historiografia literária, que deve passar constantemente por revisão para acompanhar as transformações dos estudos literários e da própria literatura, deve ter o papel de suporte que fundamente a seleção de obras por parte do professor.

Para o tema que ora desenvolvemos, selecionamos quatro textos para a leitura integral (dois contos avulsos e duas obras completas). Acreditamos que é possível mobilizar diversas discussões que culminem na apropriação e objetivação de conhecimento elegendo um número reduzido de obras/textos, desde que tais textos sejam, conforme já expusemos, de qualidade, na comparação com a média ou com a maioria das produções literárias às quais se pode ter acesso. Qualidade, aqui, não tem o sentido ingênuo que ignora a difícil questão do valor e todas as suas articulações com o poder e as ideologias; tem, ao contrário, fundamentação na ideia de que a qualidade é transitiva e os critérios que presidem sua avaliação se transformam historicamente – as obras cuja adoção sugerimos são obras que resistem a esse processo dinâmico. Obviamente, nosso interesse é que os alunos tenham acesso à diversidade de objetos culturais que nossa literatura abarca, mas não podemos ignorar as condições materiais que perpassam a leitura literária no ensino público e sobre as quais já discorreremos. Por isso, optamos por promover a possibilidade de exploração de uma obra literária a partir de diversos olhares, evitando a prática de leitura mecanizada, utilitária ou de simples fruição, com a finalidade apenas de

exemplificar conteúdos ou de oferecer um passatempo agradável e descompressivo ao aluno/leitor.

A fim de subsidiar o trabalho docente e oferecer opções de escolha ao professor, ao final de nossa análise apresentaremos uma proposta de antologia que acreditamos também possibilitar o desenvolvimento de aulas de literatura que discutam aquela temática. Acreditamos que cada ação pedagógica é singular, pois envolve sujeitos únicos e historicamente situados. Por esse motivo, também, optamos por não realizar nesta pesquisa uma ação interventiva que desse origem a um estudo de caso. Ancorados em Vigotski, para quem o desenvolvimento humano é dinâmico, e em Bakhtin, que define cada enunciado proferido em dada situação comunicativa como único e irrepetível, compreendemos que as interações em sala de aula serão sempre diferentes, pois o processo de trabalho pedagógico é único em cada contexto – por isso oferecemos a sistematização de princípios e orientações, e não planejamentos ou sequências didáticas prontos. Além disso, por realizarmos parte desta pesquisa em um contexto pandêmico, em que as aulas escolares presenciais foram suspensas, seria inviável tal “aplicação”, mesmo que fosse nosso intento.

Conforme já mencionado, adotamos a noção de *tema* numa acepção bakhtiniana, para quem um tema só pode se constituir e ser analisado em seu contexto de uso e funcionamento. Para Bakhtin e Volochinov (2004), o tema é o conteúdo ideologizado composto tanto dos aspectos verbais quanto extraverbais que compõem uma obra. Como cada grupo de indivíduos historicamente situado possui suas especificidades, acreditamos que os temas para estudo comparativo das obras devem ser selecionados pelo professor, mas constantemente questionados, transformados e/ou substituídos de acordo com os interesses comuns dos sujeitos envolvidos no processo.

Ao confrontar obras literárias a fim de analisar uma determinada temática (no nosso caso específico, relações familiares) sob vários olhares, buscamos na diversidade (de autores, gêneros, linguagens, enredos, estilos) ampliar os horizontes do leitor e construir coletivamente uma resignificação para o dito (verbal) e o não dito, mas presente (extraverbal). Além disso, a proposta de leitura temática pode também favorecer a leitura de obras contemporâneas, um bom meio de inserir o aluno na

cultura leitora e prepará-lo para a leitura de obras mais afastadas temporalmente. Essas obras selecionadas – que, pela indicação dos currículos que se fiam na perspectiva diacrônica da historiografia literária, seriam estudadas na 3ª série do Ensino Médio, visto que é só aí que costumam ser contemplados o chamado “Pré-Modernismo”, o “Modernismo” e as “Tendências contemporâneas” –, acabam não sendo exploradas, quando se observa o conteúdo programático extenso da disciplina de Língua Portuguesa para esse ano.

Portanto, ao construir a presente proposta, nosso intuito não é apresentar um roteiro a ser seguido, mas sim explicitar como os princípios e orientações que sistematizamos a partir do estudo teórico nos capítulos iniciais (principalmente: a defesa do ensino intencional, sistemático e elaborado; as especificidades do desenvolvimento do público-alvo da educação escolar de nível médio e o desdobramento dessas especificidades para o ensino que considere as atividades-guia; a necessidade de transformação do conhecimento literário em conteúdo de ensino) podem se desdobrar em ações didáticas, sem, contudo, repelir ou rechaçar outros caminhos possíveis.

As obras previamente selecionadas – segundo critérios de proximidade temática – não fecham o ciclo das escolhas e não impedem que o professor trabalhe a literatura de outras formas. A ideia geral pauta-se nos princípios já discutidos anteriormente:

a) *que se privilegie a leitura integral de textos literários* (pois cada texto literário é uma unidade autônoma e sua fragmentação ou mutilação redundam em transformação do próprio objeto que se deseja conhecer);

b) *que se estabeleça uma relação dialógica com o texto e com o outro* (pois só nos comunicamos por meio de enunciados organizados em formas relativamente estáveis, que são os gêneros do discurso, apreensíveis na forma de textos; e é da natureza da linguagem a dialogicidade); e

c) *que considere o texto literário não como produto da realidade social, mas como integrante dela* (pois a literatura não é um desdobramento inequívoco, nem um produto direto do contexto, nem existe *in absentia*, independentemente das relações materiais – ou seja, mesmo como produto do trabalho de um indivíduo, se produz no processo coletivo da atividade humana, de modo que ainda que seja criada por um sujeito singular reflete a totalidade social).

O movimento que expomos a seguir é, pois, uma das “traduções” possíveis para tais princípios, orientações e diretrizes. Subsidiaria uma prática pedagógica que procura garantir a leitura integral e mediada da literatura em contexto escolar e, ao mesmo tempo, a transmissão intencional, planejada e sistemática de conhecimentos literários, na forma de conteúdos escolares, tais como:

- 1) gêneros discursivos da esfera literária e seus tensionamentos e hibridismos (conto, poema, memória poética, diário, romance etc.): acreditamos que a leitura e, como consequência dela, a dificuldade de enquadrar os textos em um único gênero leva à necessidade de problematizar noções muito monolíticas e esquemáticas no tocante à classificação dos textos; e pode ensejar a necessidade de uma instrumentalização que requeira o estudo dos principais gêneros do discurso da esfera literária no momento contemporâneo;
- 2) tipos de narrador, foco narrativo e os efeitos de sentido que se produzem: perceber como a escolha do foco narrativo é intencional e incide diretamente na recepção que o texto literário terá por parte do leitor, já que é o narrador quem terá a primazia da palavra ao contar ao leitor os fatos sob a sua perspectiva;
- 3) tipos de discurso: a maneira como são textualizados os diálogos nos textos tem estreita relação com os valores ideológicos imbricados nos discursos. Apropriar-se de conceitos como fluxo de consciência e turnos de fala é fundamental para o desvelamento da construção textual-discursiva;
- 4) uso de figuras de linguagem: reconhecer como a metáfora, a ironia ou a personificação, por exemplo, podem permear toda a estrutura de uma obra colaborando para a produção de sentidos;
- 5) relação forma x conteúdo: principalmente nas obras em verso, perceber como intencionais as escolhas formais do autor (como a estrutura em versos e estrofes regulares ou não, o uso do paralelismo sintático, uso de rima etc.) e como essas escolhas se relacionam ao discurso, possibilitando uma compreensão mais alargada do texto.

5.2 TEMA: RELAÇÕES FAMILIARES

Os clássicos da literatura frequentemente abordam as dinâmicas familiares e nos oferecem um repertório importante para a compreensão dos seus diferentes arranjos, conflitos e transformações. Compreendemos que a definição social de família e as expectativas para as relações que se estabelecem em seu interior muito têm a ver com as disputas simbólicas que regulam a estrutura social de um país.

Considerando a comunicação íntima pessoal como uma das faces da atividade-guia na adolescência, discutir esse tema a partir da leitura de obras literárias que textualizam diferentes experiências da vida permite que o adolescente se enriqueça e obtenha referências que vão além do seu próprio círculo familiar. Dessa forma, é possível que ele passe a reconhecer os valores que norteiam a pré-definição de papéis sociais, possibilitando uma análise do fenômeno que vá além da aparência, considerando suas múltiplas determinações.

Por isso, suscitar diálogos sobre esse tema pode contribuir para clarificar questões no que tange: a) à compreensão das relações sociais, entre as quais aquelas que se estabelecem no núcleo familiar e chegam às demais esferas - e vice-versa; b) ao respeito à diversidade e à pluralidade de modos de ser, seja no espaço doméstico ou fora dele; c) à problematização das convenções presentes de forma estrutural em nossa sociedade e de seus efeitos, nas esferas individuais ou sociais.

Para tal, selecionamos os seguintes textos literários:

Quadro 3 – Obras para o trabalho pedagógico com o tema Relações Familiares

Obra/texto literário	Referência
"História de passarinho" (conto)	TELLES, Lygia Fagundes. História de passarinho. <i>In: _____</i> . Invenção e memória . Rio de Janeiro: Rocco, 2000.
"Passeio noturno" (conto)	FONSECA, Rubem. Passeio noturno. <i>In: _____</i> . Feliz Ano Novo . Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2010.
<i>Boitempo</i> (livro de poemas memorialísticos)	ANDRADE, Carlos Drummond de. Obras completas : poesia e prosa. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1992.
<i>Minha vida de menina</i> (romance/diário)	MORLEY, Helena. Minha vida de menina . São Paulo: Companhia de Bolso, 2016.

Fonte: Elaboração da autora.

A fim de iniciar o diálogo sobre o tema, o professor pode levar para a aula dois contos que apresentam um tom bastante diferente, mas não deixam de suscitar questões sobre a família enquanto instituição na sociedade contemporânea: “História de passarinho” e “Passeio noturno”.

5.2.1 “História de passarinho”, de Lygia Fagundes Telles

O conto “História de passarinho” (Anexo 1) é um texto literário marcado pelo lirismo narrativo, o que consideramos bastante adequado para a introdução de um tema, tendo em vista uma possível identificação dos leitores com as personagens que o compõem: pai, mãe e filho – um tradicional núcleo familiar. Apesar do título sugerir ao leitor que se trata de uma leitura amena, o texto se revela uma narrativa tocante, ao descrever um abandono focando na perspectiva de quem sai de casa: a figura paterna. A representação da decadência da estrutura familiar é uma constante na obra lygiana (BORGES; MELO, 2020).

O conto de Lygia Fagundes Telles é narrado em 3ª pessoa por um narrador onisciente. O trecho inicial da ficção contextualiza o momento da narração e traz a primeira alusão a uma suposta “loucura” do protagonista: “Um ano depois os moradores do bairro ainda se lembravam do homem de cabelo ruivo que enlouqueceu e sumiu de casa” (TELLES, 2000, p. 97). A seguir, a esposa relata, sob sua perspectiva, a transformação sofrida pelo marido e como se deu sua saída de casa: “Ele era um santo. [...] Só pode ter enlouquecido”. É perceptível que na ausência do homem, a mulher e o filho buscam explicações para tal atitude (abandono familiar e desaparecimento) e apontam a loucura como principal motivação.

No entanto, o decorrer da narrativa encaminha o olhar do leitor para outros modos de ler o ocorrido. Ao trazer à tona cenas da convivência daquela família antes do sumiço do homem, o narrador revela uma relação familiar pautada tão somente pelos laços sanguíneos, sem rastros de respeito e afetividade. Tal relação tornou-se ainda mais opressora para o homem quando ele resolve levar para casa um passarinho. A partir daí, fica evidente a metáfora estrutural sob a qual a história foi construída. O leitor deve ser capaz de verificar os traços deixados pelo narrador a fim de promover uma identificação entre o homem e o pássaro, como na fala do protagonista direcionada à ave ao assistir às tentativas de fuga do animal engaiolado: “Eu sei, você quer ir

embora, você quer ir embora mas não pode ir, lá fora é diferente e agora é tarde demais” (TELLES, 2000, p. 98). De forma semelhante, o homem sentia-se contrariado e humilhado pela esposa e pelo filho, mas não conseguia se desvencilhar daquela gaiola invisível. A fala do homem ao passarinho reverbera em seu próprio interior, como numa tentativa de convencer a si mesmo de que ele deve nutrir as aparências sociais e se sacrificar individualmente para a manutenção da imagem de uma família perfeita. A expressão “lá fora é diferente” é, ao mesmo tempo, uma tentativa de atemorizar o pássaro, quanto aos perigos de uma possível fuga, e de convencimento de si mesmo de que já não havia tempo para mudanças em sua vida: “agora é tarde demais”.

Porém, ao testemunhar a fuga e o final trágico do seu amigo pássaro, que fora devorado por um gato, o homem ruivo parece repensar sua posição de conformismo. “Calmamente, sem a menor pressa, o homem ruivo guardou a pena no bolso do casaco e levantou-se com uma expressão tão estranha que o menino parou de rir para ficar olhando” (TELLES, 2000, p. 99). A reação do filho na cena relatada diz muito sobre a transformação de consciência do pai. O homem sofre uma espécie de metamorfose, a ponto de chamar a atenção do filho, que nunca demonstrou respeito ou admiração pelo genitor.

Quando formou-se a roda de vizinhos, o menino voltou a contar isso tudo mas não achou importante contar aquela coisa que descobriu de repente: o Pai era um homem alto, nunca tinha reparado antes como ele era alto. Não contou também que estranhou o andar do Pai, firme e reto, mas por que ele andava agora desse jeito? (TELLES, 2000, p. 100)

A mudança de percepção do garoto em relação à estatura do pai simbolicamente representa a própria mudança de consciência do homem ruivo sobre si e sobre sua vida. Impulsionado pela coragem do pássaro, o homem parece decidir pelo incerto, pelo duvidoso, em vez de permanecer descontente no cenário em que vivia. Os passos decisivos e a postura ereta representam essa tomada de decisão (BORGES; MELO, 2020). O narrador diz que o filho não achou importante contar essa sua observação aos demais, mas guardou para si, o que indicia que a cena se tornou marcante para ele apesar de, aparentemente, o jovem não compreender bem a metamorfose que ali ocorreu. No entanto, do ponto de vista da construção literária, é fundamental que nós, leitores, atentemos a isso – e, nesse caso, a oscilação entre

descrição, discurso do personagem filho e fluxo de consciência é fundamental para produzir a exotopia que confere ao leitor um excedente de visão. Ou seja, apropriar-se desses conceitos da narratologia é fundamental para o desvelamento da construção textual-discursiva e para a produção de sentidos; além disso, permite que o leitor-analista se coloque em uma posição de não-identidade com narrador ou personagens da obra.

A técnica de *flashback* utilizada pela autora possibilita que a história comece e termine com a mesma cena (a saída do homem de sua casa). A presença dos vizinhos nessa cena e as falas do filho e da esposa em relação ao homem durante a narrativa indiciam a potência do olhar do *outro* sobre nós e a nossa constante necessidade de aceitação diante desse olhar estrangeiro.

E as pessoas em redor não perguntaram nada e nem era preciso, perguntar o que se todos já sabiam que era um bom homem que de repente abandonou casa, emprego no cartório, o filho único, tudo. [...] Ó! Pai, caçoava o filho, que raio de passarinho é esse que você foi arrumar?! [...] Você não sabe nada mesmo, Pai, nem marca de carro, nem marca de cigarro, nem marca de passarinho, você não sabe nada. [...] Não sei mesmo onde estava com a cabeça quando me casei com você, Velho. (TELLES, 2000, p. 97-99)

Além disso, o conto é capaz de suscitar questões acerca de nossa individualidade dentro do núcleo familiar e de nossa singularidade enquanto sujeitos. A ausência de nomes das personagens deve ser levada em consideração como um recurso que aponta para a valorização da família como uma instituição, em nome da qual os indivíduos muitas vezes se anulam a fim de sustentar as aparências socialmente.

Ao tomar a decisão de sair de casa, o homem ruivo abandona o que seria a “normalidade” e causa estranheza, a ponto de ser considerado louco. A loucura, então, está relacionada à quebra das expectativas sociais de continuidade daquela relação familiar. O rompimento daqueles laços passa a ser visto como insanidade, erro, irresponsabilidade, o que denota uma constante pressão social pela manutenção da “ordem”. Na sociedade capitalista, a família, em seu modelo patriarcal, é uma estrutura representativa do ordenamento social, com papéis e comportamentos muito bem definidos, e necessária ao controle sobre os recursos. Por isso, tudo que é visto como ameaça a essa instituição é atacado, mesmo que seja por vias sutis de controle do comportamento.

Uma discussão bem conduzida sobre tais questões pode levar os alunos a perceberem uma importante função da literatura: oportunizar aos leitores um estranhamento em relação ao habitual e, assim, um olhar diferente sobre a realidade, mediado pela sensibilidade da linguagem literária, potencializando uma constante mudança de percepção, análise, compreensão e, eventualmente, juízo sobre nós mesmos e sobre o mundo. Esse processo deve oportunizar aos alunos tanto a identificação e compreensão de como a descrição de cenas e de personagens, as relações estabelecidas no enredo e as escolhas (lexicais, estilísticas etc.) da autora são capazes de suscitar emoções no leitor; quanto, também, deve oportunizar um diálogo sobre como os papéis de pai, mãe, filho(a) e esposo(a) se estabeleceram tradicionalmente em nossa sociedade.

Para isso, o professor precisa chamar a atenção para os turnos de fala reproduzidos via discurso direto, e para as escolhas da autora ao raramente atribuir falas ao pai, em oposição às constantes intervenções do filho e da mãe. Além das poucas falas dele e dos diálogos ríspidos direcionados a ele pela esposa e pelo filho, algumas palavras/expressões utilizadas pelo narrador sensibilizam o leitor para a situação vivenciada pelo homem ruivo: era um bom homem; sabia bem poucas coisas; gostaria de estar em qualquer parte do mundo, menos ali; sentou-se no degrau de pedra da escada e ficou a madrugada toda. Na análise desse conjunto, deve ser levado em consideração o que a sociedade em que vivemos espera enquanto papel do homem dentro do núcleo familiar: de provedor e de autoridade. Destituído disso, o homem ruivo, enquanto indivíduo, parece não ter relevância dentro daquele contexto familiar, em mais um exemplo de como os interesses da família, como instituição social, se sobrepõem aos sujeitos, seus interesses e suas subjetividades.

Outro elemento que precisa ser trabalhado, neste conto, é a caracterização física da personagem pai como constitutiva de seu lugar no mundo: a raridade do cabelo avermelhado encontra eco na condição atípica daquele sujeito, seja no microcosmo familiar, seja no seio mais amplo da sociedade. Ou seja: os estudantes precisam compreender que tudo em um texto literário é relevante, tudo produz sentidos é parte da dialética unidade/totalidade. Por se tratar de produção ficcional, é preciso considerar que a autora escolheu não apenas criar um personagem ruivo, mas

denominá-lo exatamente como “homem ruivo”. Há razão(ões) para isso, na economia da obra – e é papel do leitor-analista desvendar qual(is) seja(m) essa(s) razão(ões).

Para elaborar essas razões, o leitor precisa comparar essa caracterização e denominação com a de outras personagens no interior do mesmo texto e, mesmo, os diferentes modos como os estudos literários têm articulado os traços físicos e psíquicos das personagens na produção de sentidos ao longo da história: pois nem sempre a cor do cabelo e da pele de uma personagem é significativo – assim, postula-se uma questão de natureza teórico-comparatista: “Quando é, quando passa a ser?”. E é justamente o professor, como leitor experiente, quem vai auxiliar não apenas a formulação de uma resposta que seja afim a este texto específico, mas quem vai partir desse “problema” (ou questionamento) e das respostas possíveis a ele para uma generalização em relação aos procedimentos de compreensão, análise e interpretação literária.

O livro *Invenção e Memória*, do qual faz parte o conto em apreço, é composto por quinze textos que têm em comum o fato de se apresentarem como *flashes* da infância e da juventude. Temas como a solidão, a morte e o envelhecimento aparecem nas histórias da autora que, com um estilo de linguagem muito próprio, consegue provocar o imaginário do leitor ao evocar os estados de alma da infância e da adolescência e surpreender com os desfechos das narrativas.

5.2.2 “Passeio noturno”, de Rubem Fonseca

Já o conto “Passeio noturno” (Anexo 2) questiona o modelo de instituição da família a partir de um enredo que narra as aventuras de um executivo, pertencente à classe média alta do Rio de Janeiro, que sai todas as noites para um passeio com a finalidade de relaxar das tensões do trabalho. Rubem Fonseca notoriamente tem como tema regular em suas obras a violência e as mazelas da sociedade. O autor faz uso de uma linguagem direta, frequentemente mais próxima ao registro coloquial e marcada por um perturbador despudor, envolve e desconstrói o leitor ao apresentá-lo ao anti-herói contemporâneo, fruto da sociedade de classes (BOSI, 1981). O conto escolhido para nossa proposta faz parte do livro *Feliz ano novo*, publicado originalmente em 1975 – obra censurada pela ditadura sob a alegação de conter “matéria contrária à moral e aos bons costumes”. Na realidade, os contos incomodavam por expor a violência e a

perversidade arraigadas no cotidiano das grandes cidades, perpassando a divisão social como fio condutor das ações, o que, para o regime, poderia significar uma ameaça se tais leituras promovessem uma maior consciência de classe.

O texto possibilita uma análise comportamental de todos os envolvidos naquele núcleo familiar. Assim como no conto que anteriormente analisamos, as personagens também não recebem nomes, o que direciona o leitor para o preenchimento desses espaços, ao construir uma identificação para eles. A ficção narrada em primeira pessoa contribui para a tensão do relato, à medida que o leitor se coloca na posição de ouvinte de um “desabafo”.

O narrador, ao chegar em casa, descreve detalhadamente o ambiente.

Cheguei em casa carregando a pasta cheia de papéis, relatórios, estudos, pesquisas, propostas, contratos. Minha mulher, jogando paciência na cama, um copo de uísque na mesa de cabeceira [...] Fui para a biblioteca, o lugar da casa onde gostava de ficar isolado e como sempre não fiz nada. [...] A copeira servia à francesa, meus filhos tinham crescido, eu e a minha mulher estávamos gordos. [...] Os carros dos meninos bloqueavam a porta da garagem, impedindo que eu tirasse o meu (FONSECA, 2010, p. 54-55).

Já nas primeiras linhas do conto, a posição social da família é projetada ao leitor por vários indícios: a profissão do narrador, o consumo de uísque, a descrição de uma casa espaçosa, a presença de uma empregada doméstica em horário noturno que servia “à francesa”, a alusão à fartura de comida (“estávamos gordos”) e a garagem com pelo menos três carros pertencentes à família. Todo esse contexto é um recurso utilizado pelo autor a fim de surpreender o leitor no clímax da narrativa. Tal surpresa se dá exatamente pelas expectativas moralmente positivas criadas socialmente em relação às famílias tradicionais (pai, mãe, filhos) pertencentes a esse estrato social.

Ele descreve então o que parece ser um ritual noturno. Sua chegada à própria casa, a ida à biblioteca como forma de fingir uma continuidade do trabalho do escritório e de se isolar do restante da família, o jantar servido e a saída para distrair. Em meio a esses atos, encontramos as figuras da mulher e dos dois filhos do narrador.

Minha mulher, jogando paciência na cama, um copo de uísque na mesa de cabeceira, disse, sem tirar os olhos das cartas, você está com um ar cansado. Os sons da casa: minha filha no quarto dela treinando imitação de voz, a

música quadrifônica do quarto do meu filho. Você não vai largar essa mala?, perguntou minha mulher, tira essa roupa, bebe um uisquinho, você precisa aprender a relaxar (FONSECA, 2010, p. 54).

O uso do discurso indireto livre indicia a fugacidade dos diálogos que ocorrem naquele ambiente e colaboram para a percepção de que os integrantes dessa família atuam de forma individualista, num modelo familiar em que cada um se preocupa apenas com seus próprios interesses, sem efetivamente se ocupar dos sentimentos e interesses alheios. Seus laços estão baseados nas relações financeiras, pois as falas que eles se direcionam têm como mote consumo, posição social e bens materiais.

Já nos primeiros parágrafos, encontramos três referências à bebida alcoólica, todas relacionadas à mulher do narrador: “[...] um copo de uísque na mesa de cabeceira [...] entrou a minha mulher na sala com o copo na mão [...] É aquele vinho que você gosta, ela estalou a língua com prazer” (FONSECA, 2010, p. 54-55). Tal reiteração sugere um uso abusivo do álcool, que pode ser gerado por uma tentativa de escape da realidade e dos sentimentos que lhe são inerentes. Logo após, o narrador relata: “[...] Meu filho me pediu dinheiro quando estávamos no cafezinho, minha filha me pediu dinheiro na hora do licor. Minha mulher nada pediu, nós tínhamos conta bancária conjunta” (FONSECA, 2010, p. 55). O uso do paralelismo sintático nesse trecho denota uma ação que ocorre costumeiramente, o que revela que os filhos, embora adultos, vivem futilmente suas vidas e dependem financeiramente do pai. O fato de a mulher nada pedir é justificado ironicamente logo em seguida, “nós tínhamos conta bancária conjunta”, a fim de indiciar que ela não precisa nem ao menos pedir, pois já tinha acesso aos bens. Tais declarações demonstram um incômodo por parte do narrador, que parece se sentir apenas uma fonte de sustento financeiro para os demais componentes daquele núcleo familiar.

Aparentemente, esse descontentamento e a exaustão pelo dia de trabalho seriam aliviados em um passeio de carro pela cidade. Ele cumpre o dever de chamar a esposa ao passeio, mesmo sabendo (e esperando) que ela negará; tem todo o trabalho de tirar os dois carros dos filhos que bloqueavam sua passagem. O narrador, então, revela sua euforia ao falar dos componentes do automóvel, em contraste com o tom de enfado com que os familiares são descritos: “[...] os pára-choques salientes do meu carro, o reforço especial duplo de aço cromado [...] Enfiei a chave na ignição,

era um motor poderoso que gerava a sua força em silêncio, escondido no capô aerodinâmico” (FONSECA, 2010, p. 55).

Tal descrição não se dá ao acaso. O automóvel representava metaforicamente todo o poder, robustez e atividade que o executivo gostaria de ter, mas que aparentemente não demonstrava, ao menos nas relações familiares que vislumbramos até aqui. Ao contrário, ao descrever o ambiente de sua casa, ele se apresenta como um homem cansado, calado, descontente. Não encontramos nenhum traço de afetividade, por exemplo, em sua relação com os filhos. Não encontramos nenhuma fala sua direcionada a eles ou à esposa.

Assim como o motor do carro, que “gerava a sua força em silêncio, escondido no capô”, ele também embota suas emoções e sai à rua para extravasar, em uma relação de espelhamento entre ser humano e coisa. E, numa contradição muito sagazmente capturada pela obra de arte, é o carro que lhe permite sentir-se vivo, que lhe empodera. Se analisarmos tal relação para além do mundo das aparências, analisando as múltiplas determinações que compõem esse contexto, inclusive o desfecho do conto, veremos que há aqui uma crítica à lógica do capital, que converte o humano em mercadoria. Assim, a relação social estabelecida entre os homens “assume a forma fantasmagórica de uma relação entre coisas” (MARX, 1994, p. 81).

A narrativa que segue traz indícios que sugerem ao leitor que o narrador, a fim de extravasar os seus sentimentos, busca praticar um crime de cunho sexual:

[...] tinha que ser uma rua deserta [...] Na avenida Brasil, ali não podia ser, muito movimento. Cheguei numa rua mal iluminada, cheia de árvores escuras, o lugar ideal. Homem ou mulher? Realmente não fazia grande diferença [...] Então vi a mulher, podia ser ela, ainda que mulher fosse menos emocionante, por ser mais fácil. (FONSECA, 2010, p. 55-56).

Porém, o que é descrito ao leitor é um brutal crime de atropelamento. A leitura do relato choca pela frieza com que o narrador trata a morte de uma pessoa inocente, enaltecendo a sua perícia em produzir um impacto fatal: “Peguei a mulher acima dos joelhos, bem no meio das duas pernas, um pouco mais sobre a esquerda, um golpe perfeito, ouvi o barulho do impacto partindo os dois ossões” (FONSECA, 2010, p. 56). Nesse momento da narrativa, o narrador quebra a imagem que o leitor vinha criando

de um homem trabalhador e 'de família'. Tal descrição – aparentemente – não condiz com a barbárie que é descrita de forma tão natural. E é justamente esse estranhamento que faz o leitor retornar àquela relação com o trabalho e com a família e ver que a reificação era o sustentáculo de todo aquele universo: o crime em sua desumanidade faz vir à tona a verdade das relações humanas.

A surpresa gerada tem também relação com a condição social da família descrita no início do conto. Existe socialmente uma expectativa de que crimes brutais são cometidos pelas classes menos favorecidas economicamente, que não tiveram acesso à boa educação e aos bens materiais, e que encontram na criminalidade uma maneira de satisfazer as suas necessidades básicas. O conto vem quebrar tal estereótipo, já que a fala final da personagem, ao chegar em casa, denota que aquele ato era corriqueiro e banal, já fazendo parte da sua rotina: “Vou dormir, boa noite para todos, respondi, amanhã vou ter um dia terrível na companhia” (FONSECA, 2010, p. 56). O que é “terrível” é o que se passa na companhia (como sinônimo de empresa – que, metonimicamente, remete a todo o sistema produtivo no qual aqueles sujeitos e relações se formaram, desenvolveram e reproduziram). Essa é a única fala do narrador direcionada à sua família durante todo o conto e colabora para a dimensão dialeticamente individual e social da crítica ali estabelecida. Os fatos narrados, inegavelmente, retratam a banalização da vida humana face aos interesses do capital.

A obra de arte opera, nessa relação entre conteúdo e forma, uma crítica à vida, leva o sujeito, no processo de fruição, a uma intensificação daquilo que em sua própria cotidianidade ele vive de forma muitas vezes fetichista e superficial (DUARTE, 2009, p. 469).

Rubem Fonseca demonstra nesse conto seu desencanto com o mundo contemporâneo e desperta um desconforto no leitor a partir de uma narrativa que choca com o seu realismo. A leitura atenta a esses elementos produz um movimento catártico, necessário à desfetichização da vida cotidiana alienada e à superação do imediatismo, impulsionando a autoconsciência do leitor a níveis cada vez mais elevados.

5.2.3 *Boitempo*, de Carlos Drummond de Andrade, e *Minha vida de menina*, de Helena Morley

As disputas simbólicas que se estabelecem dentro das relações familiares também podem ser analisadas pela leitura das obras *Boitempo*, livro memorialístico em versos do consagrado poeta Carlos Drummond de Andrade, e *Minha vida de menina*, uma obra em forma de diário de Helena Morley (pseudônimo de Alyce Dayrell Caldeira Brant). A escolha de tais obras justifica-se pela heterogeneidade dos mecanismos literários de enunciação textual (um texto em verso e o outro em prosa) e das vozes enunciantes (um eu-poético masculino e uma narradora em primeira pessoa), além da distância que separa os dois autores: muito menos cronológica (aproximadamente duas décadas entre as duas publicações) que de notoriedade.

Além disso, destacamos a relevância das obras selecionadas tomando como parâmetro a apreciação crítica que receberam. A primeira edição de *Minha vida de menina* veio a público em 1942, tendo contado com uma boa recepção crítica por parte de escritores como Alexandre Eulálio, Carlos Drummond de Andrade, João Guimarães Rosa (EULÁLIO, 2005) e Roberto Schwarz (SCHWARZ, 1997). *Boitempo* também já foi objeto de estudo em dissertações e teses (NASCIMENTO, 2007; DIAS, 2009; OLIVEIRA, 2014), além de ter obtido a leitura crítica de Antonio Candido e José Guilherme Merquior (CANDIDO, 1977; MERQUIOR, 1976).

5.2.3.1 *Boitempo*, de Carlos Drummond de Andrade

A leitura integral de livros compostos por textos em verso, caso de *Boitempo*, não é comum dentro do contexto escolar, embora os livros didáticos tenham o poema como um de seus gêneros mais frequentes (SILVA, 2017). No entanto, a leitura integral dessa obra faz-nos perceber como a disposição dos poemas obedece intencionalmente a uma sequência que colabora para a interpretação dos poemas que, lidos isoladamente, deslocam-se da situação comunicativa original e, conseqüentemente, perdem seus sentidos que vão sendo articulados pela leitura sequencial (à maneira de uma narrativa). Portanto, sugerimos que o professor possa criar condições que favoreçam a leitura integral dessas obras, reservando tempo de aula para a leitura partilhada, a fim de que o leitor tenha a oportunidade de compartilhar suas impressões e enriquecê-las com o olhar do *Outro* sobre o mesmo texto.

A obra intitulada *Boitempo* foi publicada por Drummond em 1968 e é o primeiro livro do poeta dedicado integralmente às memórias. A ele segue a publicação de *Menino antigo* (1973) e *Esquecer para lembrar* (1979). Essas três obras, de temática memorialística, são condensadas, na década de 1980, em um só livro que permanece com o título da primeira publicação e compõe os textos literários de teor mais explicitamente biográfico do autor mineiro. *Boitempo* conta, fragmentariamente, passagens da infância e adolescência do poeta em suas relações com a família e com as organizações sociais com as quais conviveu. O livro é dividido em sete seções.

Em ensaio que analisa algumas obras autobiográficas de autores mineiros, Candido afirma que *Boitempo* guarda o sabor do pitoresco provinciano sem abrir mão de uma transcendência do fato particular:

[...] na medida em que o Narrador poético opera um duplo afastamento do seu eu presente: primeiro, como adulto que focaliza o passado da sua vida, da sua família, da sua cidade, da sua cultura, vendo-os como se fossem objetos de certo modo remotos, fora dele; segundo, como adulto que vê esse passado e essa vida, não como expressão de si, mas daquilo que formava a constelação do mundo, de que ele era parte. [...] A experiência pessoal se confunde com a observação do mundo e a autobiografia se torna heterobiografia, história simultânea dos outros e da sociedade; sem sacrificar o cunho individual, filtro de tudo, o Narrador poético dá existência ao mundo de Minas no começo do século (CANDIDO, 1989, p. 55).

Essa análise do crítico fica evidente na própria disposição de alguns poemas, como a presença do poema intitulado “1914”, tratando da perspectiva do eu poético sobre a Primeira Guerra Mundial, entre dois poemas, “Orion” e “Gesto e Palavra”, que tratam de cenas extremamente cotidianas. O poema “1914” parece destoar intencionalmente naquela sequência de textos que abordam assuntos triviais, a fim de revelar que a despeito de todos os horrores que estavam ocorrendo em virtude do conflito mundial, a vida aparentemente prosseguia sem intercorrências no interior mineiro.

Desta guerra mundial
 não se ouve uma explosão
 sequer nem mesmo o grito
 do soldado partido
 em dois no campo raso. [...]
 A vida é sempre igual
 a si mesma a si sempre
 mesmo quando o correio
 traz na mala amarela

esse enxofre de guerra [...]
(ANDRADE, 1979, p. 83)

A própria extensão do poema, que toma 5 páginas, faz com que ele se destaque entre os demais, geralmente poemas curtos, a fim de ratificar o espanto do narrador pela dormência social ante uma guerra “invisível assética”. Dessa forma, a obra se compõe de poemas que destacam o indivíduo e seus casos sem abrir mão de localizá-lo dentro de um lugar e de um grupo social que colaboram para a constituição desse sujeito, revelando o mundo do eu e o eu como condição do mundo (CANDIDO, 1989).

O poema *Etiqueta* chama a atenção pelo seu arranjo visual. Composto por dez dísticos e um verso final isolado, o texto utiliza o paralelismo a fim de criticar o apagamento das individualidades frente aos interesses sociais projetados sobre a família. Todos os versos são constituídos pelo nome Carlos e por um sobrenome representando famílias célebres por suas posses e poder.

Carlos	Correia
Carlos	Conceição
Carlos	Laje
Carlos	Alvarenga [...]
Carlos	Chassim
Carlos	Drummond
Carlos	Andrade
Carlos	apenas
Carlos	demais

(ANDRADE, 1979, p. 68-69)

Como o nome Carlos se repete e há um grande espaço entre o nome e os sobrenomes, visualmente os sobrenomes se destacam, exatamente como etiquetas que diferenciam um ser do outro, hierarquizando-os. Somente os dois últimos versos se modificam por apresentarem os vocábulos ‘apenas’ e ‘demais’ no lugar dos sobrenomes, em uma tentativa de restabelecimento da subjetividade do eu-Carlos, quase esquecido no emaranhado de valores socialmente constituídos ali e representados pelos sobrenomes familiares.

Naquele contexto patriarcal do interior de Minas, um homem adulto, geralmente o pai, é investido de poder; mantém as funções de liderança e autoridade sob seu domínio.

Essas concepções são claramente visíveis em alguns poemas de *Boitempo*, como nesse fragmento de “Fim da casa paterna”:

[...]
 Vou dobrar-me
 À regra nova de viver.
 Ser outro que não eu, até agora
 Musicalmente agasalhado
 Na voz de minha mãe, que cura doenças,
 Escorado
 No bronze de meu pai, que afasta os raios.
 [...]
 Eu não quero ser eu, prefiro continuar
 Objeto de família.
 (ANDRADE, 1992, p. 1086)

O poema em apreço abre a seção “Primeiro Colégio” e relata a despedida do menino interiorano das pessoas e coisas familiares para iniciar uma nova fase em um colégio interno na capital. É notório, pela leitura dos versos, uma demonstração de medo do novo, do não conhecido. Ao se despedir dos pais, a referência à mãe é feita através de palavras afáveis como ‘musicalmente’, ‘agasalhado’ e ‘cura’, enquanto as escolhas lexicais que aludem ao pai sempre remetem à solidez e à força: ‘bronze’ e ‘raios’ no fragmento reproduzido. Em outros fragmentos encontramos reforços para essa opção vocabular. Ainda no poema “Fim da Casa Paterna”, o pai é descrito como ‘meu pai-imperador’; em “Gesto e Palavra”, o pai é chamado por uma terceira voz de ‘coronel’; em “Distinção”, o pai é ‘imenso’, reforçando a imagem de autoridade que lhe cabia naquele sistema.

É importante, ainda, destacarmos a despersonalização do eu-poético presente no fragmento extraído. Quando afirma “Eu não quero ser eu, prefiro continuar / objeto de família”, percebemos um movimento contrário ao que se dá quando um escritor utiliza a personificação como figura de linguagem. Aqui, ao contrário, há uma objetificação do ser humano – pois o sujeito poemático declara preferir continuar “objeto” de família. Podemos compreender que, em sua posição infantojuvenil, cabia ao menino o papel de dobrar-se, moldar-se ao sistema em que estava inserido e reproduzi-lo. A nova condição – não saber o que vem – inspira medo, e, desde um lugar exotópico, nos faz enxergar o absurdo contido na ideia de que é preferível continuar reificado (“objeto de família”), reduzido a uma propriedade paterna. Como instrumento de denúncia presente em vários trechos da obra, Drummond usa a ironia para incitar o leitor à

reflexão de que ser um objeto de família (estático receptor do autoritarismo vigente) implica em não ser ele mesmo, em não se constituir como sujeito de sua própria existência.

No poema “Banho de bacia”, encontramos o discurso de poder representado pela voz da criança em contraposição a uma voz de adulto que atravessa a enunciação do eu-poético (NASCIMENTO, 2007). Observemos como a indiferença ao grito do menino é um apontamento ao papel que cabia à voz da criança no contexto familiar de então, uma figura e reflexo dos discursos de domínio:

No meio do quarto a piscina móvel
tem o tamanho do corpo sentado.
Água tá pelando! mas quem ouve o grito
deste menino condenado ao banho?
Grite à vontade.

Se não toma banho não vai passear.
E quem toma banho em calda de inferno?
Mentira dele, água tá morninha,
só meia chaleira, o resto é de bica.

Arrisco um pé, outro pé depois.
Vapor vaporeja no quarto fechado
ou no meu protesto.
A água se abre à faca do corpo
e pula, se entorna em ondas domésticas.

Em posição de Buda me ensabão,
Resignado me contemplo.
O mundo é estreito. Uma prisão de água
envolve o ser, uma prisão redonda.
Então me faço prisioneiro livre.
Livre de estar preso. Que ninguém me solte
deste círculo de água, na distância
de tudo mais. O quarto. O banho. O só.
O morno. O ensaboado. O toda-vida.

Podem reclamar,
podem arrombar
a porta. Não me entrego
ao dia e seu dever.
(ANDRADE, 1974, p. 105-106)

Ancorados na noção de polifonia de Bakhtin e Volochinov (2004), para quem em um mesmo texto ocorrem diferentes vozes – em distintas posições ideológicas – que se expressam, compreendemos que o aparecimento dessas vozes ideologicamente distintas à do menino, e que prevalecem sobre ele, aponta para relações sociais patriarcalmente estabelecidas. “Se não toma banho não vai passear” é um exemplo

de intervenção do discurso repressor e hegemônico, para o qual o menino torna-se um 'prisioneiro livre', numa tentativa de se manter em seu próprio mundo e, conseqüentemente, à margem do mundo dos adultos e seu autoritarismo. É como se ele compreendesse sua condição e desejasse permanecer agora na bacia, "Podem reclamar / podem arrambar / a porta [...]", como uma tentativa de resistência.

Em muitos outros poemas do livro, encontramos interlocuções em que Drummond coloca em evidência a heterogeneidade dos discursos que circundam o menino que nos fala: em "Gesto e Palavra", ele resiste à ordem do pai e é castigado fisicamente por isso, afinal 'Ele precisa é de couro'; em "Livraria Alves", já na fase escolar da obra, uma voz tenta reprimir-lhe o desejo de ler livros não autorizados pela escola '(não leiam! Obra excomungada pela Igreja)'; no poema "Segundo Dia", ao declarar-se anarquista aos colegas de escola, surpreende-os '[...]como? / O quê? Por quê? Explica essa besteira'.

Percebemos, portanto, que tanto em ambiente familiar quanto escolar, o eu-poético vê-se diante de discursos com um conteúdo ideológico distinto ao seu, configurando, por esse motivo, momentos de tensão em que a sua voz parecia não prevalecer diante da imposição do pátrio poder ou do controle do internato ou da força física dos colegas e irmãos mais velhos. Notamos que a escolha pelas memórias em versos para contar sua biografia foi, para Drummond, uma alternativa visando ao questionamento das relações de poder em uma organização social patriarcalmente constituída (o que poderia manter relações com o fato de, no momento de escrita das memórias poéticas, o intelectual Drummond viver um contexto autoritário / repressivo).

5.2.3.2 *Minha vida de menina*, de Helena Morley

Em *Minha vida de menina*, a adolescente Helena Morley narra o seu dia a dia a partir de anotações que faz em um diário. A história ambienta-se em Diamantina (MG) e pertence ao final do século XIX (1893 a 1895). Segundo Nota à 1ª edição, foi o pai da autora quem a orientou a fazer diariamente anotações sobre o mundo à sua volta. Em 1942, o livro é lançado trazendo não somente as cenas do cotidiano de uma família mineira, mas também os comentários agudos da menina sobre a cidade e a família com seus costumes e relações sociais tradicionalmente constituídos.

Em ensaio intitulado *Outra Capitu*, Schwarz (1997) diz que à primeira vista a obra, considerada por ele uma das melhores de nossa literatura do século XIX, chama a atenção pela vivacidade da menina, pela prosa sem atavios e pela coleção de anedotas memoráveis da vida familiar e de província. Porém, o crítico alerta que a diversidade pitoresca das reflexões ali presentes manifesta uma realidade pouco palpável ao perpassar temas como propriedade, parentesco, pobreza, Deus, trabalho etc. Para ele, o livro encanta exatamente por ser capaz de revelar um universo complexo e cheio de concatenações abstratas por meio de uma prosa natural e dispersa, “sem intenção de arte”.

A narradora pertence a uma família que padece com a decadência da extração de diamantes. Porém, tendo uma origem abastada e com as constantes ajudas financeiras da avó, sua família desfruta de grande prestígio na região. Estamos no ano de 1893, momento em que, apesar da escravidão já estar oficialmente abolida, o trabalho livre ainda não se estabelecera nem a velha sociedade patriarcal se desintegrara, aspectos que percebemos na entrada do dia 27 de abril. Na ocasião, Helena narra um desentendimento de casal entre a negra Magna e um negro africano chamado Mainarte. Importante percebermos como a situação do ex-escravo permanece alheia a condições que ultrapassem a busca pela sobrevivência. A despeito da (imaginada) liberdade que passaram a gozar após a Lei Áurea, Mainarte busca na avó de Helena uma autoridade que resolvesse os problemas conjugais que vivia. A matriarca tenta uma intervenção, sem sucesso. A seguir, a negra é presa por tentativa de assassinato contra o companheiro. Com um papel ainda indefinido dentro daquela estrutura social, os negros muitas vezes se maltratavam uns aos outros, imitando a violência dos antigos donos. A avó de Helena intervém, junto à autoridade judicial, e consegue, sem muito esforço, a soltura de Magna. Esse episódio demonstra a configuração de uma sociedade patriarcal em que a hierarquia entre as famílias, e até mesmo entre estas e as autoridades locais, constituía-se baseada no patrimônio.

Em outros fragmentos da obra, encontramos mais evidências de uma sociedade que confere autoridade a quem possui controle de propriedades e de um modelo familiar que reflete esse sistema, o que é contestado pela narradora, como na entrada do dia 28 de setembro, quando Helena questiona se a preferência de sua avó pelo tio Geraldo era por este ser rico.

Todos sabemos que tio Geraldo é a menina dos olhos de vovó. Ninguém pode dizer dele uma coisinha que seja, que vovó logo ralha. [...] Eu perguntei: “Por que, mamãe? Porque ele é rico?” [...] Eu queria que vovó gostasse de todos os filhos igualmente (MORLEY, 2016, p. 90).

Encontramos nos registros de Morley uma voz enunciativa que questiona explicitamente esse regime em outras ocasiões. Como quando relata as constantes insinuações de inveja dos membros da família à tia Aurélia pela sua situação financeira abastada, as ajudas financeiras que a avó concedia de forma velada para não constranger os pais da menina e a autorização que D. Teodora tem dos pais para acompanhar de casa os sacramentos.

Helena pensa em obter independência financeira, visando ajudar a família a sair da situação em que se encontra: “Eu, tirando meu título de normalista, sei que tudo vai melhorar” (MORLEY, 2016, p. 69). Porém, questiona a escolarização que recebe, transmitindo uma imagem de escola como um lugar do qual todos querem se livrar: “Ainda não comecei a estudar e já estou pensando nas férias” e “Há certos dias em que eu venho da Escola tão enjoada de tudo, que não tenho ânimo de trabalhar nem de estudar”. Muito além de uma resistência ao ensino e ao estudo, a sua relação com o ambiente escolar perpassa questões que tangenciam a família: considerada muito inteligente dentro do núcleo familiar, a menina apresenta dúvidas quanto a esse juízo que os adultos fazem dela, o que ocasiona uma clara oscilação de autoestima e desperta inseguranças quanto ao seu futuro: “Vou deitar-me e pedir a Nossa Senhora que me ajude a estudar e abra mesmo minha inteligência, para não desapontar meu pai, vovó e tia Madge” (MORLEY, 2016, p. 25 e 92). Encontramos nessas inquietações da menina, uma disputa entre interesses diversos: os seus desejos particulares, a autoridade da escola e a opinião e vaidade dos familiares. Tais forças parecem rivalizar e gerar na narradora uma ansiedade em corresponder ao que esperam dela. A menina expressa, ainda, um sentimento de inquietude frente a um mundo adulto que não a compreende ou considera: “Aqui na Chácara se eu não como, é para incomodar vovó; se eu estudo, é para incomodar vovó; se eu sumo, é para incomodar vovó. Posso lá viver este suplício a vida inteira? [...] É uma coisa esquisita esta vida. Ninguém sabe o que a gente é por dentro, só querem falar o que entendem” (MORLEY, 2016, p. 87).

Tais sentimentos se alinham ao momento do desenvolvimento psíquico no qual a narradora se encontra e sobre o qual já nos referimos em seção anterior. A atividade-guia na adolescência apresenta duas faces: a comunicação íntima pessoal e a atividade de estudo. Os adolescentes costumam ser valorizados pelos adultos em virtude de seus êxitos ou fracassos na aprendizagem escolar e buscam um referencial de vida adulta para imitar. Como um período crítico de viragem do desenvolvimento, é natural a ocorrência de embates entre o que o adolescente já sabe e os novos comportamentos e capacidades que ele está desenvolvendo em virtude das mudanças sociais e da maturação biológica. Esse novo estágio do pensamento do adolescente é ainda muito instável. Daí a necessidade de um sistema educacional e de métodos de ensino que tenham uma orientação intencional para o desenvolvimento do pensamento dialético, exigindo do adolescente a superação de uma visão unilateral da realidade (ANJOS; DUARTE, 2016).

Constantemente, encontramos a narradora questionando alguns valores morais que a família tentava repassar-lhe, como na entrada do dia 18 de março de 1895, quando Helena nos conta os versos que a mãe lhe repete sempre que chega em casa: “A mulher e a galinha / nunca devem passear; / A galinha bicho come, / A mulher dá que falar” (MORLEY, 2016, p. 229). Essa quadra em redondilha maior representa o pensamento conservador que imperava na sociedade de então. Essa estrutura de versos é comum na tradição oral exatamente por facilitar a memorização e o repasse às outras gerações. Aqui, a preocupação centra-se em preservar a reputação das moças solteiras em busca de um ‘bom casamento’. O ato de passear, que pode metaforizar outras ações como sair de casa, estudar, ser independente, criar vínculos sociais, é visto como perigoso a essa boa reputação, o que é contestado por Helena, ao afirmar que a mãe só adquiriu um bom casamento por causa do “caldeirão de diamantes que vovô encontrou”, em mais uma referência a como os interesses econômicos ditavam as regras nas relações familiares: “Meu avô aceitava para as filhas o marido que lhe agradasse e as casava sem consultá-las” (MORLEY, 2016, p. 285).

Além disso, tal concepção do papel feminino ainda é tema de discussões na sociedade do século XXI. A despeito do espaço social conquistado pela mulher, esse tipo de

pensamento conservador ainda concebe estereótipos que impõem à mulher papéis pré-definidos de acordo com os interesses da classe dominante (especialmente, funções ligadas à reprodução da força de trabalho), que, como já apontamos anteriormente, esforça-se por divulgar e manter um modelo de núcleo familiar necessário à manutenção da ordem social. Essa abnegação da mulher de si mesma “em prol da família” é questionada em outros momentos. Na entrada do dia 21 de fevereiro de 1895, Helena afirma: “Ninguém na família se preocupa consigo. Todas as minhas tias só se ocupam dos maridos e dos filhos. A pessoa delas não vale nada” (MORLEY, 2016, p. 218). Tal posição incomoda a narradora a ponto de ela afirmar que sempre desejou ter nascido homem.

Por sua intrepidez, Helena está sempre em destaque nos ambientes que frequenta, o que constantemente é motivo de repreensão e tentativa de silenciamento (pelos pais, pelas tias, pela avó, pela escola), o que torna, muitas vezes, a menina confusa sobre a posição que se espera dela nas relações que estabelece. Percebemos, portanto, que as impressões pessoais da narradora transparecem as indagações de uma adolescente que se encontra em uma fase intermediária entre a infância e a vida adulta e que vivencia um momento histórico também de transição. Morley utiliza o papel em branco para expor tanto seu encanto pela vida quanto os desconfortos vivenciados naquele meio social. “Talvez por ser criança, mulher e de uma família necessitada, além de guardar lealdade às suas diversões da rua, Helena briga com a noção adulta, masculina, abastada e branca de progresso” (SCHWARZ, 1997, p. 77).

Os quatro textos literários que ora analisamos na perspectiva das relações familiares apresentam críticas ao modo como a sociedade define papéis para os componentes de um núcleo familiar. Em todos eles, encontramos a figura da mulher em casa, enquanto o homem se desloca muito mais espacialmente e toma decisões. Em “História de passarinho”, o homem é quem sai para trabalhar e, posteriormente, abandona a casa; em “Passeio noturno”, o narrador se ausenta para o trabalho e para cometer crimes à noite, criando com o carro e com os crimes uma relação emocional que não encontra no seio familiar; em *Boitempo*, as figuras femininas estão sempre relacionadas ao afeto e aos cuidados domésticos enquanto os homens são descritos como fazendeiro, coronel, doutor; em *Minha vida de menina*, a mãe, a avó e as tias de Helena estão sempre no ambiente doméstico, o que, inclusive, é alvo de críticas

da menina. Portanto, a ocupação dos espaços sociais pela figura feminina é uma questão a ser analisada em todos os enredos.

Encontramos, nessas narrativas, indícios das expectativas que são postas sobre a figura masculina dentro do núcleo familiar. Como figura central de autoridade e mantenedor financeiro do lar, o homem raramente é relacionado às situações de afeto. Em “História de passarinho”, o carinho que o pai despende à ave é, inclusive, alvo de críticas do filho. Além disso, a mulher se queixa constantemente das viagens que não pôde fazer, de ainda realizar os trabalhos domésticos apesar da idade. Em “Passeio noturno”, o narrador parece naturalizar os atos criminosos que comete ancorado na certeza do cumprimento dessas expectativas sociais: o que importava era que a família vivia muito bem financeiramente e aparentava satisfação quanto ao modo de vida. Helena, em *Minha vida de menina*, expressou o desejo de ter nascido homem por aspirar à liberdade de fazer escolhas. Para ela, a vida dos meninos tinha muito mais emoção e oportunidades. Ao mesmo tempo, é possível vislumbrar como a obediência a tais expectativas gera desconforto e até infelicidade nesses personagens, vide o abandono do lar ocorrido no primeiro conto e as escapadas em busca de satisfação, por criminosa e violenta que seja, do narrador do segundo conto.

Nos dois últimos textos analisados, a figura dos filhos encontra bastante dificuldade em interferir no mundo dos adultos e, portanto, a eles cabe o papel de acolher os valores que lhes são ensinados – no entanto, isso não faz sumir o impulso humano ao questionamento e à resistência, “fagulha” responsável pelas grandes transformações históricas. Quando destoam desse papel, geralmente são reprimidos e castigados. O silenciamento de Helena e os castigos físicos impostos ao eu-poético de *Boitempo* representam simbolicamente uma geração que foi educada para reproduzir padrões pré-estabelecidos pelos valores morais dominantes. Nos dois contos, textos mais próximos temporalmente do nosso momento de fala, já encontramos um cenário um pouco modificado. Os filhos do narrador de “Passeio noturno” parecem se interessar apenas pelo conforto financeiro obtido por intermédio do pai, tal a ausência de diálogos entre eles. Em “História de passarinho”, o filho não aparenta admirar ou respeitar a figura paterna, nem ao menos traços de medo, comum em contextos anteriores, encontramos aqui.

Essa análise nos leva a perceber que a relação entre pais e filhos jovens (que é o cenário que podemos analisar a partir dos quatro textos) sofreu variações com as mudanças sociais que ocorreram desde o século XIX. Apesar disso, não encontramos nos textos mais atuais um cenário que indique uma aproximação afetiva, a promoção de diálogo ou a busca por uma compreensão de ambas as partes. Ao menos com os textos que estudamos aqui, as personagens parecem suprimir suas emoções e valorizar a imagem de autoridade dos pais, como detentores do saber validado pela experiência, e de subserviência dos filhos, como aqueles que devem acolher os valores repassados sem questionamentos. Em busca de alcançar uma superação da visão particular dos indivíduos sobre o fenômeno, tal relação deve ser analisada à luz do que já expusemos sobre a importância da manutenção da ordem social para o pleno desenvolvimento do capitalismo. A família, como uma das instituições fundamentais a essa ordem, torna-se instrumento de regulação para a classe dominante, que padroniza costumes e cria padrões forjados ao interesse do capital. Para isso, os papéis precisam se manter bem definidos a fim de que as massas permaneçam como força de trabalho controlável. Não há abertura, nesse contexto, para uma perspectiva que promova a alteridade, a consciência de incompletude e uma compreensão responsiva ativa em relação aos discursos do Outro.

A palavra tem sempre um sentido ideológico e é uma forma de ação sobre o mundo e sobre o outro (BAKHTIN, 1997). Além disso, toda enunciação é de natureza social, pois é determinada pelo contexto ao qual pertence. Por isso, a maneira como são textualizados os diálogos nos textos que ora analisamos tem estreita relação com os valores ideológicos imbricados nos discursos. O uso do discurso indireto e do indireto livre em “Passeio noturno” ajuda a construir um ambiente familiar pouco afetivo. As falas da esposa e dos filhos destinadas ao narrador ao mesmo tempo que constroem a imagem de um empresário honesto, trabalhador e provedor de uma família, compõem um cenário de tédio cotidiano.

Tal recurso também foi utilizado em “História de passarinho”, onde o leitor constrói a imagem do pai a partir dos relatos e falas dos *outros* que o cercavam: a esposa, o filho, os vizinhos. O uso do discurso indireto livre serve como uma luz indireta que coloca ao leitor o desafio de conceber um perfil para esse protagonista mesmo

desconfiando do julgamento que esses *outros* faziam dele. Bakhtin (1997) afirmou que nosso mundo é povoado de palavras alheias e que a nossa vida não é outra coisa senão a nossa orientação no mundo diante dessas palavras, desde a assimilação, no processo de aquisição da fala, até a apropriação de tudo que a cultura nos oferece.

Esse olhar do *Outro* sobre nós é uma constante nos quatro textos e, como já descrevemos com mais detalhes nas análises individuais, incidem diretamente sobre a forma como os membros de cada família se expressam. Isso porque, na perspectiva bakhtiniana, quando entramos em contato com os enunciados alheios, tais enunciados são introduzidos ao nosso discurso e são recriados, transformando a nossa percepção sobre a realidade. À luz disso, justifica-se a relação que estabelecemos sobre como o dito e o não-dito (e a forma de dizer) influenciou os enredos em cada narrativa, além de ratificar como o texto literário (como discurso alheio) potencialmente colabora para a capacidade intelectual dos alunos por promover dialeticamente essa compreensão mais sofisticada da realidade.

Outra análise que realizamos na busca por essa compreensão para além das aparências foi sobre como os interesses financeiros interferem nas relações familiares. Nos quatro textos, temporalmente distantes, foi recorrente a crítica ao modo como o comportamento é moldado e as decisões são tomadas dentro do núcleo familiar a fim de promover uma imagem idealizada de família, sem levar em consideração o bem-estar dos seus partícipes. Além disso, destacamos como a divisão social de classes aparece como crítica recorrente nessas narrativas. Lembremo-nos como o narrador de “Passeio noturno”, um empresário de classe média alta, escolhe a vítima para o atropelamento daquela noite: “Ela caminhava apressadamente, carregando um embrulho de papel ordinário, coisas de padaria ou de quitanda [...]” (FONSECA, 2010, p. 56). Tal contraste revela como a desumanização que se inicia dentro do ambiente familiar, onde o narrador sentia-se explorado, reverbera em seus atos criminosos no contexto social mais amplo, onde ele toma a figura de opressor.

Por todas as análises que até aqui elencamos, as obras selecionadas pertencem ao rol do que a pedagogia histórico-crítica considera como clássico, por suscitarem novos significados e interpretações a partir da fruição que delas fazem os indivíduos

(GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019). Para Saviani (2013), o clássico é aquilo se firmou como essencial e que, por isso mesmo, deve ser objeto de ensino na educação escolar. Consideramos, portanto, que desvelar as múltiplas determinações que compõem a complexidade das relações familiares, textualizadas de diferentes modos nas obras literárias, permitirá ao aluno do Ensino Médio compreender para além das aparências sua realidade imediata e ampliar essa compreensão vislumbrando as relações sociais sob uma nova perspectiva.

Encontramos em outras obras literárias tal possibilidade de análise. Apresentamos a seguir a sugestão de outros textos literários que podem enriquecer a visão de mundo e aprofundar a experiência estética desses leitores.

Quadro 4 – Antologia Relações Familiares

<i>Manuelzão e Miguilim</i>	Guimarães Rosa
Conto “A terceira margem do rio”	Guimarães Rosa
<i>Olhos d’água</i>	Conceição Evaristo
<i>Memórias póstumas de Brás Cubas</i>	Machado de Assis
<i>Laços de família</i>	Clarice Lispector
<i>Memorial de Aires</i>	Machado de Assis
<i>Transplante de menina</i>	Tatiana Belinky
<i>Anarquistas, graças a Deus</i>	Zélia Gattai
<i>Nas ruas do Brás</i>	Dráuzio Varella
<i>Poemas da recordação e outros movimentos</i>	Conceição Evaristo

Fonte: Elaboração da autora.

As obras sugeridas foram selecionadas considerando a noção de clássico e a diversidade na forma como as relações familiares são tratadas nesse conjunto. A voz infantil ganha espaço como narrador em *Nas ruas do Brás*. Em *Manuelzão e Miguilim*, apesar de termos um narrador em terceira pessoa, a história nos é apresentada também pela perspectiva infantil do menino Miguilim. Já em *Memórias póstumas de Brás Cubas* e *Memorial de Aires*, vozes experientes é que nos contam suas histórias. Nos dois clássicos machadianos, a tradicional família burguesa aparece com relevância nos enredos a fim de levar ao leitor questionamentos sobre os valores morais que endossam certos comportamentos e que definem os papéis sociais em fins do século XIX e início do século XX.

Encontramos contextos familiares bem diversos a esse na obra *Olhos d'água*. Composta por narrativas contemporâneas, as personagens principais das quinze histórias são quase sempre mulheres negras das classes sociais menos privilegiadas. Os enredos são marcados por muita dor e sofrimento. Afastando-se da expectativa ideal do tradicional núcleo familiar, as relações que se estabelecem, muitas vezes envoltas por violência física e psicológica, demonstram, ao mesmo tempo, a vulnerabilidade e a resiliência da mulher negra no Brasil. De forma semelhante, em *Poemas da recordação e outros movimentos*, a autora nos apresenta uma antologia poética na qual a denúncia do presente é feita à luz de uma revisão histórica do passado. Assim, as experiências individuais do eu poético representam as experiências coletivas de uma comunidade.

“A terceira margem do rio” é uma narrativa fantástica que suscita análises sobre a subjetividade do indivíduo e as relações familiares, trazendo à tona questões como o reconhecimento do seu próprio eu, temática também recorrente nos treze contos que integram *Laços de família*. A obra de Clarice, porém, o faz recorrendo a textos que tratam da vida cotidiana e privilegiam a análise da condição feminina no contexto familiar.

Transplante de menina é uma narrativa autobiográfica em que a voz feminina da autora-narradora nos possibilita o acesso à memória sobre o processo de chegada e adaptação das famílias imigrantes no Brasil, especialmente em São Paulo, no início do século XX, por meio da visão de mundo de uma criança. De forma semelhante, em *Anarquistas, graças a Deus*, Zélia Gattai narra como se deu sua infância e adolescência inserida nesse contexto histórico, mesclando as histórias familiares às tensões e transformações sociais pelas quais passavam a capital paulista.

Tal diversidade – no que tange ao gênero textual, à voz enunciativa, ao tempo histórico da narrativa e à posição social de fala das personagens – importa por possibilitar ao leitor jovem ter acesso a obras que textualizam diferentes experiências da vida, vividas ou imaginadas, ampliando sua visão sobre o conceito tradicional de família e as implicações que a permanência desse conceito trazem à sociedade. Uma educação que pretende promover a formação omnilateral do indivíduo não pode prescindir de aprofundar nesse sujeito a compreensão das relações que se

estabelecem dentro de uma instituição tão central em nossa sociedade, a família. A escola não pode cair no espontaneísmo de pressupor que por estar inserido dentro de um núcleo familiar o aluno reconheça os valores que culminam na pré-definição de papéis sociais e todas as outras determinações que isso implica. Além disso, perceber a existência de um modelo ideal de família e a recusa na aceitação social de outros modos possíveis de constituição do núcleo familiar é imprescindível para a compreensão dos vínculos internos que compõem o conservadorismo e que têm impossibilitado mudanças sociais mais significativas neste país.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente tese visou à sistematização de princípios e orientações para o trabalho pedagógico com o texto literário em contexto escolar, particularmente no ensino médio. A partir da exposição de dados hauridos da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, dos resultados do desempenho brasileiro em leitura aferido pelo PISA e das pesquisas acadêmicas que se dedicam à interface literatura e educação, identificou-se que o ensino de literatura que se atém unicamente à utilização de textos – ou fragmentos – para exemplificação de “escolas literárias” em aulas expositivas não têm colaborado para os objetivos de ensino da Literatura e nem têm gerado práticas sociais de leitura literária efetivas. Diante desse cenário, apresentamos uma proposta de leitura temática de quatro textos literários a fim de favorecer uma compreensão acerca dos aspectos simbólicos, formais e históricos presentes na linguagem literária.

No segundo capítulo, dialogamos com pesquisas do PPGE e do PPGL, ambos da Ufes, e do Banco de Teses e Dissertações da Capes a fim de nos apropriarmos das discussões e propostas já realizadas no campo. Os trabalhos nos permitiram vislumbrar que o ambiente escolar não é o único em que a experiência literária acontece, mas é ainda o espaço privilegiado para a formação do leitor literário. Além disso, alguns trabalhos apontaram que as atividades de leitura acontecem durante as aulas de Língua Portuguesa, porém, não existem evidências de que sejam planejadas, rotineiras e sistematizadas. De forma geral, são práticas que não exploram as capacidades de leituras mais complexas, a apreciação estética do texto e os valores ideológicos imbricados ao discurso.

No capítulo 3 da tese, recorreremos às reflexões de Antonio Candido sobre leitura e literatura a fim de evidenciar o potencial humanizador e formativo do texto literário, o que justifica sua relevância enquanto objeto de ensino. Ao cotejarmos os ensaios do autor, encontramos diversas passagens que nos permitem afirmar que a finalidade da contextualização histórica no ensino de literatura não deve ser usar o elemento social como referência que permita identificar a expressão de uma época ou de uma sociedade nem recurso de enquadramento histórico, mas sim levar em conta os fatores externos que se tornaram internos, como produto da construção artística, e estudá-los em um nível explicativo, entendendo a obra como uma diversidade coesa.

Por se tratar de uma estrutura formal que transpõe o real para a ficção, a obra literária recorre a recursos estilísticos, seleção lexical aprimorada e linguagem altamente simbólica a fim de sugerir, afetar, agir sobre o leitor. As noções conceituais de dialogismo, tema e responsividade, hauridas ao Círculo de Bakhtin, nos permitiram analisar tais especificidades do texto literário por conceber o papel da linguagem em uma perspectiva socio-histórica e considerar o texto como lugar de interação dos sujeitos. Para Bakhtin (2017), o sentido de uma obra é de índole responsiva. Quando o leitor cria sentidos para o que lê, está sempre respondendo a alguma coisa, daí sua natureza dialógica.

É a formação do leitor responsivo que almejamos quando apresentamos orientações e princípios metodológicos: um leitor que se conscientize do seu papel ativo no ato de ler e que percebe a literatura como ponto de encontro de vários discursos e mediadora entre o sujeito e o mundo. Como já exposto, a escola é o lugar privilegiado para a formação de leitores literários. Por isso, no capítulo 4 nos dedicamos a refletir sobre o papel que a literatura (conteúdo) tem exercido dentro do ambiente escolar brasileiro. Analisamos como se dá o processo de escolarização da literatura, contemplando os desafios e contradições da consolidação do Ensino Médio no Brasil. Amparados pela pedagogia histórico-crítica, apontamos como a figura do professor, com suas escolhas didático-metodológicas (forma), assume uma importância enorme para o processo de mediação da leitura literária que prime pelo pleno desenvolvimento humano. Para isso, afirmamos que é preciso não apenas situar a prática pedagógica nas condições educacionais concretas (de desigualdade), mas também, desvelar as determinações sociais na qual está inserida (levando em conta os processos de alienação e exploração em nome do capital). Nesse sentido, à luz da psicologia histórico-cultural, para além de identificar o momento em que o aluno (destinatário) se encontra quanto ao seu desenvolvimento psíquico, é imperioso o reconhecimento desses períodos para a consideração do estado atual de seu desenvolvimento e o planejamento de atividades que vislumbrem suas possibilidades de vir a ser.

Para Martins (2011), a educação escolar pode ou não promover o desenvolvimento máximo dos seres humanos, pois disso depende a apropriação do patrimônio cultural da humanidade, nas suas formas mais desenvolvidas. Nesse sentido, os conteúdos

transmitidos pela escola, o grau de complexidade que requerem das ações do sujeito e a qualidade das mediações para sua realização são decisivos no desenvolvimento do psiquismo. Por tudo isso é que no capítulo 5 apresentamos princípios e orientações metodológicas que visam à leitura integral de textos literários com alunos do Ensino Médio e ao desenvolvimento de práticas pedagógicas que considerem o texto literário não como um “produto do meio” (consequência direta de um dado contexto social, articuladamente a uma dada “escola literária”), mas como uma criação humana que tem uma origem e finalidades complexas e que extrapolam o esquematismo dado pela vinculação direta entre contexto histórico, período ou escola literária e texto exemplar. Almejamos, por meio da mediação de uma leitura literária temática, oportunizar a apropriação do conjunto dos conhecimentos mais sofisticados produzidos historicamente pela humanidade e essenciais para o desenvolvimento pleno do indivíduo.

Selecionamos três princípios para a nossa proposta metodológica: a) *que privilegie a leitura integral de textos literários* (pois cada texto literário é uma unidade autônoma e sua fragmentação ou mutilação redundante em transformação do próprio objeto que se deseja conhecer); b) *que estabeleça uma relação dialógica com o texto e com o outro* (pois é da natureza da linguagem a dialogicidade); e c) *que considere o texto literário não como produto da realidade social, mas como integrante dela* (pois a literatura não é um desdobramento, nem um produto direto do contexto, nem existe independentemente das relações materiais).

Apresentamos, então, uma sistematização a fim de explicitar como os princípios e orientações que elencamos podem se desdobrar em ações didáticas. Selecionamos o tema Relações Familiares para ser o mote da análise de quatro textos literários: “História de passarinho”, de Lygia Fagundes Telles; “Passeio noturno”, de Rubem Fonseca; *Boitempo*, de Carlos Drummond de Andrade; *Minha vida de menina*, de Helena Morley. Procuramos com tal sistematização subsidiar uma prática pedagógica que procure garantir a leitura integral e mediada da literatura em contexto escolar sem abrir mão da transmissão intencional e planejada de conhecimentos literários, na forma de conteúdos escolares.

Por meio da análise que propusemos, é possível que conhecimentos literários fundamentais, tais como gêneros discursivos, tipos de narrador, figuras retóricas etc., sejam ensinados sem que esse ensino se torne um fim em si mesmo. O leitor deve se apropriar de tais conhecimentos a fim de convertê-los em instrumento que possibilite uma leitura responsiva ativa diante dos textos. Além disso, o movimento que empreendemos ao analisar os quatro textos da proposta nos permite caracterizar uma passagem pela literatura brasileira (do moderno ao contemporâneo), percebendo como o contexto de produção da obra de arte é convertido em fator interno (CANDIDO, 2000). Dessa forma, a historicidade do texto é preservada sem que se perca sua especificidade estética (COSTA, L. 2017) ou que se recorra ao esquematismo das escolas literárias para isso. Tais conhecimentos favorecem o desvelamento das múltiplas determinações que incidem sobre as obras lidas, possibilitando reconhecê-las como integrantes da realidade social.

A função humanizadora da arte só acontece quando o sujeito tem condições de tomar o objeto de arte como mediador entre ele e o seu real. No caso específico de nossa proposta, perceber a intencionalidade do foco narrativo, o uso de metáforas, os efeitos de sentido que a descrição de tal ou qual personagem suscitam, a escolha do gênero discursivo e a relação entre forma e conteúdo nos poemas analisados são conhecimentos fundamentais para o desvelamento de como se dá a definição social de família dentro de cada obra e como as disputas simbólicas que se estabelecem no interior dos núcleos familiares se relacionam com questões como representatividade social, tolerância à diversidade e convenções presentes de forma estrutural em nossa sociedade. Se objetivamos uma educação escolar a serviço do pleno desenvolvimento dos indivíduos e da sociedade, há que se formar indivíduos capazes de conhecer essa sociedade e agir nela na direção de sua superação. “É fato que o conhecimento acerca do real não garante, por si mesmo, os atos necessários à sua transformação, mas sem ele sequer o que é real poderá ser identificado” (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 2).

O ensino de tais conteúdos possibilitado pela leitura integral e mediada de obras literárias tende a colaborar com o desenvolvimento psíquico do adolescente por produzir necessidades de conhecimento sistematizado nos alunos, criando a condição necessária ao desenvolvimento de novas aptidões e funções psíquicas que não

surgiriam de forma natural e colaborando com a formação do pensamento por conceitos. Ao promover situações de ensino que exijam a apropriação de tais conhecimentos para uma compreensão que ultrapasse o imediato aparente dos fenômenos, criam-se condições para que o aluno não apenas incorpore o produto final da teoria literária (o que é metáfora, soneto, narrador onisciente etc.), mas fundamente nela seus pensamentos e ações, instrumentalizando-se para outras leituras e estabelecendo uma relação mais consciente com o seu cotidiano. Esse é o papel das objetivações para si, que devem permear a prática pedagógica por exigirem um grau maior de complexidade psíquica por parte de quem delas se apropriam e por promoverem a superação por incorporação da vida cotidiana (ANJOS; DUARTE, 2017).

Além disso, conhecer melhor a dinâmica estrutural da própria sociedade por meio das obras literárias é um movimento que colabora com uma das faces da atividade-guia na adolescência, que é a comunicação íntima pessoal. Como obra de arte, o texto literário é uma totalidade inacabada que sintetiza as múltiplas relações do real e desvela nuances da realidade da vida de forma mais sofisticada que a própria vivência. Como o adolescente tende a pautar-se nas relações sociais que estão ao seu alcance de percepção para buscar um modelo ideal de ser humano, ter acesso à diversidade de experiências que compõem tais obras e posicionar-se como leitor responsivo diante delas enriquece seu repertório e amplia sua capacidade de análise sobre as situações do mundo real. Dessa forma, as orientações e princípios que ora apresentamos tendem a colaborar para uma prática pedagógica que se esquia da dualidade razão x sensibilidade por primar tanto pela ampliação da racionalidade crítica quanto por uma melhor compreensão das emoções humanas.

Para Saviani (2013), a forma e o conteúdo se organizam em torno do aluno concreto, que sintetiza as relações sociais e precisa dominar certos conhecimentos que lhe permitam compreender melhor a sociedade na qual está inserido. Por isso, é imperioso que o professor constantemente questione e reflita sobre a função social de sua prática de ensino, os objetivos de ensino de tais conteúdos, e sobre quais conhecimentos poderão potencialmente promover o mais avançado grau de desenvolvimento naqueles indivíduos que estão no processo de escolarização. Isso significa considerar que para o provimento das melhores formas e meios necessários

para que o estudante assimile esses conhecimentos, é fundamental, por parte daqueles que realizam o trabalho educativo, o conhecimento mais aprofundado possível dessa prática social.

Ora, assumir a orientação metodológica cuja prática social é concebida como ponto de partida e ponto de chegada implica o conhecimento da estrutura e dinâmica da realidade objetiva para além da aparência dos fenômenos que se manifestam empiricamente e são captáveis pela nossa percepção sensível. Implica não apenas deter informações caóticas e precárias dessa prática social, mas sim compreendê-la enquanto síntese de múltiplas relações e determinações numerosas, desvelando seu complexo e contraditório sistema de mediações (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 60).

Uma educação que se pretende transformadora exige essa compreensão da realidade objetiva. Como explicitou Marx (2011), o verdadeiro conhecimento sobre um objeto ou fenômeno é o conhecimento das relações entre parte e todo. A análise de um tema a partir de obras que textualizam a questão de diferentes maneiras e perspectivas desvela ao estudante os vínculos internos que sintetizam múltiplas determinações, ampliando sua capacidade crítica diante do existente. A sistematização de uma proposta de leitura literária temática visou subsidiar um trabalho educativo que favorece o conhecimento dessa prática social, sem, contudo, repelir ou rechaçar outros caminhos possíveis. Cada experiência de leitura é singular, pois a subjetividade do leitor participa do processo em uma negociação de sentidos com o texto. Por isso, não promovemos nossa análise como um procedimento unívoco, mas como uma proposta amparada em princípios e orientações que podem nortear outros procedimentos didáticos. Objetivamos, portanto, colaborar com a formação crítica do professor, para que ele tome decisões e planeje suas ações didáticas de acordo com as condições materiais e objetivas que lhes são impostas e considerando a indissociabilidade da tríade conteúdo-forma-destinatário.

Com efeito, o presente trabalho buscou colaborar nesse sentido, a partir do estudo teórico dos capítulos iniciais, que empreendeu, principalmente, a promoção de um olhar menos dicotômico para a relação entre literatura e escola; a defesa do ensino intencional, sistemático e elaborado; a análise das especificidades do desenvolvimento do público-alvo da educação escolar de nível médio e o desdobramento dessas especificidades para o ensino que considere as atividades-

guia. Nosso intuito foi instrumentalizar o fazer docente em busca de uma transformação qualitativa do ensino de literatura no Brasil.

A defesa por uma educação pública, gratuita, laica e de qualidade deve passar pela necessidade de apropriação e objetivação, por parte da classe trabalhadora, dos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade, que não estão dispostos da mesma maneira a todos os sujeitos. Em tempos de recrudescimento de um conservadorismo que diariamente ataca em várias frentes, é preciso defender as formas mais desenvolvidas do ato de ensinar e que os indivíduos tenham resguardado o seu direito de aprender e de se apropriar do patrimônio humano genérico. Toda política pública que desconsidera a importância de tais aspectos caminha na direção de esvaziar a educação escolar de sua contribuição para a transformação social. Estabelecer princípios e orientações metodológicas para o ensino de literatura que almeja a formação omnilateral dos sujeitos não é uma ação redentora, mas é um movimento de contribuição para a luta por uma escola pública que colabore efetivamente para o desenvolvimento pleno de todos os seus atores, encetando uma elevação de consciência que impulse a construção de uma sociedade menos desigual.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Márcia (org.). **Leitura, História e história da leitura**. Campinas: Mercado de Letras, 1999.
- AGUIAR, Vera Teixeira; BORDINI, Maria da Glória. **Literatura: a formação de leitores – alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.
- AGUIAR, Vera Teixeira. Leitura literária e escola. *In*: EVANGELISTA *et al.* (org.). **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- ALMEIDA, José Luís Vieira de. La mediación como fundamento de la Didáctica. *In*: CONGRESO INTERNACIONAL PEDAGOGÍA 2003 – encuentro por la unidad de los educadores, 2003, Havana. **Anais eletrônicos...** Havana: Softcal, 2003, CD.
- ALMEIDA, José Luís Vieira de; ARNONI, Maria Luiza Brefere; OLIVEIRA, Edilson Moreira de. Mediação pedagógica: dos limites da lógica formal à necessidade da lógica dialética no processo ensino-aprendizagem. *In*: Reunião Anual da Anped, 21, 2006, Caxambu. **Anais eletrônicos...** Caxambu: [s.n.], 2006. Disponível em: <http://www.anped.org.br/biblioteca/item/mediacao-pedagogica-dos-limites-da-logica-formal-necessidade-da-logica-dialetica-0>. Acesso em: 09 jun. 2020.
- ALVES, José Hélder Pinheiro (org.) **Memórias da Borborema 4: discutindo a literatura e seu ensino**, Campina Grande: Abralic, 2014. Disponível em: <https://abralic.org.br/downloads/livros-produzidos-pela-gestao/04-MEMORIAS-DA-BORBOREMA.pdf>. Acesso em: 04 jun. 2019.
- ANDRADE, Carlos Drummond de. **Menino Antigo**: Boitempo II. 2. ed. Rio de Janeiro: Sabiá, 1974.
- ANDRADE, Carlos Drummond de. **Boitempo**. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1979.
- ANDRADE, Carlos Drummond de. **Obras completas: poesia e prosa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1992.
- ANJOS, Ricardo Eleutério dos; DUARTE, Newton. Adolescência inicial: comunicação íntima pessoal, atividade de estudo e formação de conceitos. *In*: MARTINS, L.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M.G.D. (org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas: Autores Associados, 2016.
- ANJOS, Ricardo Eleutério dos; DUARTE, Newton. A teoria da individualidade para si como referência à análise da educação escolar de adolescentes. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 28, n. 3, p. 115-132, 2017.
- ARAUJO, Carolina. O clássico como problema. **Revista Poiésis**, n. 11, p. 11-24, nov. 2008. Disponível em: http://www.poesis.uff.br/PDF/poesis11/Poesis_11_clasprob.pdf. Acesso em: 03 ago. 2021.

BAKHTIN, Mikhail Mjkhailovitch. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, Mikhail Mjkhailovitch. **Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas**. São Paulo: Editora 34, 2017.

BAKHTIN, Mikhail Mjkhailovitch; VOLOCHINOV, Valentin Nikoláievitch. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad.: Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

BEZERRA, Paulo. Bakhtin: remate final. *In*: BAKHTIN, M. **Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas**. São Paulo: Editora 34, 2017.

BORGES, Kelio Júnior Santana; MELO, Eder Davi de Freitas. A loucura dionisíaca em “História de passarinho”, de Lygia Fagundes Telles. **Revista Espaço Crítico**, Aparecida de Goiânia, v. 1, n. 1, p. 115-133, 2020. Disponível em: <http://revistas.ifg.edu.br/rec/article/view/911/643>. Acesso em: 09 fev. 2021.

BOSI, Alfredo. Os trabalhos da expressão. *In*: BOSI, A. **O conto brasileiro contemporâneo**. 4. ed. São Paulo: Cultrix, 1981.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: língua portuguesa. Brasília, MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 11 mai. 2020.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino médio**: linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília, MEC/SEMTEC, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf. Acesso em: 11 mai. 2020.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais + ensino médio**. Brasília, MEC/SEMTEC, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>. Acesso em: 11 mai. 2020.

BRASIL. **Orientações curriculares para o ensino médio**: linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília, MEC/SEB, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf. Acesso em: 11 mai. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 9099, de 18 de julho de 2017**, Brasília, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9099.htm. Acesso em: 13 fev. 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**, Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/download-da-bncc/>. Acesso em: 23 mar. 2020.

CADEMARTORI, Lígia. **O professor e a literatura**: para pequenos, médios e grandes. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

CALVINO, Ítalo. **Por que ler os clássicos?** Trad. Nelson Mulan. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 1993.

CAMPELLO, Bernadete Santos *et al.* **Pesquisas sobre biblioteca escolar no Brasil:** o estado da arte. *Encontros Bibli: revista eletrônica de biblioteconomia e ciência da informação*, [s.n.], v. 18, n. 37, p. 123-156, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/eb/article/view/1518-2924.2013v18n37p123>. Acesso em: 12 abr. 2020.

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 24, n. 09, p. 803-809, 1972.

CANDIDO, Antonio. Autobiografia poética e ficcional de Minas. *In: SEMINÁRIO DE ESTUDOS MINEIROS*, 4, 1976, Belo Horizonte. Anais... Belo Horizonte: Edições do Cinquentenário da Universidade Federal de Minas Gerais, 1977.

CANDIDO, Antonio. **A educação pela noite & outros ensaios**. São Paulo: Ática, 1989.

CANDIDO, Antonio. **Formação da literatura brasileira:** momentos decisivos. 7. ed. Belo Horizonte: Itatiaia, 1993.

CANDIDO, Antonio. **Literatura e Sociedade**. 8. ed. São Paulo: T. A. Queiroz, 2000.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. *In: Vários escritos*. 4. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Duas Cidades/Ouro Sobre Azul, p. 169-191, 2004.

CEREJA, William Roberto. **Uma proposta dialógica de ensino de literatura no Ensino Médio**. Orientadora: Beth Brait. 2004. 330 f. Tese – Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/20280?mode=full>. Acesso em: 16 jul. 2019.

CHIAPPINI M. Leite, Lígia. **Invasão da catedral:** literatura e ensino em debate. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros:** a leitura literária na escola. São Paulo: Global, 2007.

CORREA, Ana Laura dos Reis; HESS, Bernard Herman; ROSA, Daniele dos Santos (org.) **Caderno de literatura:** um percurso de formação em literatura na educação do campo. São Paulo: Expressão Popular, 2019.

COSTA, Fabiani Rodrigues Taylor. **Literatura e Ensino Médio:** a mediação do professor e das novas tecnologias no processo ensino-aprendizagem. Orientadora: Renata Junqueira de Souza. 2017. 175 f. Dissertação – Mestrado em Letras, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017. Disponível em: <https://letras.ufes.br/pos-graduacao/PPGL/detalhes-da-tese?id=10804>. Acesso em: 05 fev. 2019.

COSTA, Larissa Quachio. O lema “aprender a aprender” no ensino de literatura: precisas implicações no processo de formação humana. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 17, n. 03, p. 940-967, 2017. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8645880/17308>. Acesso em: 15 abr. 2020.

COUTINHO, Eduardo de Faria. Literatura comparada: reflexões sobre uma disciplina acadêmica. **Revista Brasileira de Literatura Comparada**, Porto Alegre, v. 8, n. 8, p. 41-58, 2006. Disponível em: <https://revista.abralic.org.br/index.php/revista/article/view/113/114>. Acesso em: 10 mar. 2021.

COUTINHO, Eduardo de Faria. O comparatismo e seus diálogos nos tempos de hoje. **ComparArte**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 8-19, 2017. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/ca/article/view/11529/8466>. Acesso em: 10 mar. 2021.

DALVI, Maria Amélia. **Drummond, a crítica e a escola**: a invenção de um poeta nacional pelo livro didático de ensino médio. Vitória: Edufes, 2011.

DALVI, Maria Amélia. Literatura nos livros didáticos de ensino médio: as pesquisas de pós-graduação. **Eutomia**, Recife, v. 1, p. 386-406, 2013a. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/EUTOMIA/article/view/233/223>. Acesso em: 08 fev. 2019.

DALVI, Maria Amélia. Literatura na escola: propostas didático-metodológicas. *In*: DALVI, M. A.; REZENDE, N. L. de; JOVER-FALEIROS, R. (org.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, p. 67-98, 2013b.

DALVI, Maria Amélia. Literatura no currículo da escola capixaba de ensino médio. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 52, p. 137-153, 2014. Disponível em: https://literuraeeducacao.ufes.br/sites/grupoliteruraeeducacao.ufes.br/files/field/anexo/literatura_no_curriculo_da_escola_capixaba_de_ensino_medio.pdf. Acesso em: 16 abr. 2019.

DALVI, Maria Amélia. Um clássico sobre educação literária: “O direito à literatura”, de Antonio Candido. **Revista Estação Literária**, Londrina, v. 22, p. 08-18, 2018a. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/estacaoliteraria/article/view/33930/25191>. Acesso em: 24 abr. 2019.

DALVI, Maria Amélia. **Educação, Literatura e Resistência**: por uma análise conjuntural. *In*: Semana de Letras - Língua e Literatura, 5., Vitória, Instituto Federal do Espírito Santo, 2018b. (Comunicação oral).

DALVI, Maria Amélia. Criatividade na BNCC e em pesquisas atinentes à educação literária: indagações e desvelamentos. **Revista Desenredo**, Passo Fundo, v. 15, n. 2, p. 283-300, 2019. Disponível em:

<http://seer.upf.br/index.php/rd/article/view/9900/114114856>. Acesso em: 20 mar. 2020.

DALVI, Maria Amélia. **Subprojeto de iniciação científica**: Educação literária: fundamentos filosóficos, políticas públicas e processos de ensino-aprendizagem. Programa Institucional de Iniciação Científica, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2020.

DELLA FONTE, Sandra Soares. **Formação omnilateral e a dimensão estética em Marx**. Curitiba: Appris, 2020.

DIAS, Márcio Roberto Soares. **Os espaços móveis da memória na poesia de Carlos Drummond de Andrade**. Orientadora: Mirella Márcia Longo Vieira Lima. 2009. 177 f. Tese – Doutorado em Letras e Linguística, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009. Disponível em: <http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/10735>. Acesso em: 19 abr. 2019.

DUARTE, Newton. **Vygotsky e o “aprender a aprender”**: críticas às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vygotskyana. Campinas: Autores Associados, 2000.

DUARTE, Newton. Arte e educação contra o fetichismo generalizado na sociabilidade contemporânea. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 27, n. 2, p. 461-479, 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2009v27n2p461/15289>. Acesso em: 18 abr. 2020.

DUARTE, Newton; DELLA FONTE, Sandra Soares. **Arte, conhecimento e paixão na formação humana**: sete ensaios de pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2010.

EAGLETON, Terry. **Teoria da literatura**: uma introdução. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

ELESBÃO, Juliane de Sousa; SOUZA, Roberto Acízelo Quelha de. A crise da história da literatura: repensando seu lugar nos estudos literários e no ensino de literatura. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL ABRALIC, 15., 2016, Rio de Janeiro. **Anais eletrônicos**... Rio de Janeiro: [s.n.], p. 309-318, 2016. Disponível em: https://abralic.org.br/anais/arquivos/2016_1491246567.pdf. Acesso em: 05 fev. 2021.

ESPÍRITO SANTO (Estado). Secretaria da Educação. **Currículo Básico da Escola Estadual**. Vitória: SEDU, 2009. Disponível em: [https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/Curr%C3%ADculo/SEDU_Curriculo_Basico_Escola_Estadual_\(FINAL\).pdf](https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/Curr%C3%ADculo/SEDU_Curriculo_Basico_Escola_Estadual_(FINAL).pdf). Acesso em: 11 fev. 2020.

EULÁLIO, Alexandre. Livro que nasceu clássico. *In*: MORLEY, Helena. **Minha vida de menina**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005. p. 7-12.

FAILLA, Zoara (org.). **Retratos da leitura no Brasil**. 4. ed. Rio de Janeiro: Sextante, 2016.

FERREIRA, Nathalia Botura de Paula; DUARTE, Newton. Literatura e educação: uma análise marxista. **Revista Cadernos de Campo**, Araraquara, n. 27, p. 125-136, 2010. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/cadernos/article/view/5141/4216>. Acesso em: 18 abr. 2020.

FERRETTI, Celso João. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 32, n. 93, p. 25-42, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/RKF694QXnBFGgJ78s8Pmp5x/?lang=pt>. Acesso em: 19 abr. 2020.

FIORIN, José Luiz. Interdiscursividade e intertextualidade. In: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin**: outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2010.

FONSECA, Rubem. Passeio noturno. In: FONSECA, R. **Feliz Ano Novo**. Rio de Janeiro: Artenova, 1975.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **Vygotsky e Bakhtin** – Psicologia e educação: um intertexto. São Paulo: Ática, 1994.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o Ensino Médio. In: FRIGOTTO, G. *et al.* (org.). **Ensino médio integrado**: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, p. 57-82, 2005.

GALVÃO, Ana Carolina; LAVOURA, Tiago Nicola; MARTINS, Lígia Márcia. **Fundamentos da didática histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2019.

GAMA, Carolina Nozella; DUARTE, Newton. Concepção de currículo em Dermeval Saviani e suas relações com a categoria marxista de liberdade. **Interface**, Botucatu, v. 21, n. 62, p. 521-530, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/mZKXbDZVP4KsZkgWr9x7RTg/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 mai. 2020.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GINZBURG, Jaime. O ensino de literatura como fantasmagoria. **Revista Anpoll**, [S. l.], v. 1, n. 33, p. 209-222, 2012. Disponível em: <https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/637>. Acesso em: 18 set. 2020.

GRAVONSKI, Isabel Ribeiro. **A linguagem literária numa abordagem temática**: uma proposta metodológica. Orientadora: Marta Morais Costa. 2001. 100 f.

Dissertação – Mestrado em Letras, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2001.
Disponível em:

<https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/20484/Isabel.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 26 fev. 2019.

GUIMARÃES, Kalina Naro. Leituras escolhas e procedimentos de ensino: reflexões sobre a formação do professor e do leitor de literatura. *In*: ALVES, José Hélder Pinheiro (org.) **Memórias da Borborema 4**: discutindo a literatura e seu ensino, Campina Grande: Abralic, 2014. Disponível em:

<https://abralic.org.br/downloads/livros-produzidos-pela-gestao/04-MEMORIAS-DA-BORBOREMA.pdf>. Acesso em: 26 fev. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar da Educação Básica 2018**: notas estatísticas. Brasília: INEP, 2018. Disponível em:

http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_censo_escolar_2018.pdf. Acesso em: 12 abr. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Microdados 2018 (Enem)**. Brasília: INEP, 2019. Disponível em: http://download.inep.gov.br/microdados/microdados_enem2018.zip. Acesso em: 15 jun. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Sinopse estatística da educação básica 2019**. Brasília: Inep, 2020. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 13 jun. 2020.

IPIRANGA, Sarah. O papel da literatura na BNCC: ensino, leitor, leitura e escola. **Revista de Letras**, Fortaleza, v. 1, n. 38, p.106-114, 2019. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/revletras/article/view/60020>. Acesso em: 14 mai. 2020.

KEFALÁS, Eliana. **Corpo a corpo com o texto na formação do leitor literário**. Campinas: Autores Associados, 2012.

KOEHLER, Andressa Dias. **Literatura e imaginação em espaços/tempos escolares**: o ensino e a aprendizagem de literatura em questão. Orientadora: Regina Helena Silva Simões. 122 f. Dissertação – Mestrado em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008. Disponível em: http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/nometese_116_ANDRESSA%20DIAS%20KOEHLER.pdf. Acesso em: 18 abr. 2019.

KUENZER, Acacia Zeneida. **O Ensino de 2º Grau**: o trabalho como princípio educativo. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

KUENZER, Acacia Zeneida. O Ensino Médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 70, p. 15-39, 2000.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/LGpgCTxWgVvB3DYzKVWFjwJ/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 13 jun. 2020.

KUENZER, Acacia Zeneida. A formação de professores para o Ensino Médio: velhos problemas, novos desafios. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, 2011. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/JB47HW4XrnBSbYT4zM5N6gh/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 13 jun. 2020.

KUENZER, Acacia Zeneida. Trabalho e escola: a flexibilização do Ensino Médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 331-354, 2017. Disponível em:

<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/188711>. Acesso em: 13 jun. 2020.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 1999.

LAVOURA, Tiago Nicola; MARTINS, Lígia Márcia. A dialética do ensino e da aprendizagem na atividade pedagógica histórico-crítica. **Interface**, Botucatu, v. 21, n. 62, p. 531-541, 2017. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1414-32832017005007104&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 16 out. 2020.

LEAHY-DIOS, Cyana. **Educação literária como metáfora social**: desvios e rumos. Niterói: Ed. UFF, 2000.

LEAL, Zaíra F. de Rezende Gonzalez; MASCAGNA, Gisele Cristina. Adolescência: trabalho, educação e a formação omnilateral. In: MARTINS, L.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (org.) **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas: Autores Associados, 2016.

LUFT, Gabriela Fernanda Cé. **Retrato de uma disciplina ameaçada**: a literatura nos documentos oficiais e no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Orientador: Luís Augusto Fischer. 2014. 303 f. Tese – Doutorado em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014. Disponível em:

<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/103887/000929096.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 19 jul. 2021.

LUFT, Gabriela Fernanda Cé.; FISCHER, Luís Augusto. Literatura, leitura e ensino: o Enem e os impactos das leituras obrigatórias dos exames vestibulares para a formação de leitores. **Revista Contexto**, Vitória, n. 27, p. 147-171, 2015. Disponível em:

<https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwjOvNH9rbXxAhXCrpUCHYRqDQQQFiAAegQIAhAD&url=http%3A%2F%2Fperiodicos.ufes.br%2Fcontexto%2Farticle%2Fdownload%2F10418%2F7350&usq=AOvVaw3pA4RmsdmyciHL-ibkgYOJ>. Acesso em: 27 jan. 2021.

MAGALHÃES, Giselle Modé; MARTINS, Lígia Márcia. Onze teses sobre a relação entre psicologia educacional e pedagogia escolar. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 58, n. 55, p. 1-21, 2020. Disponível em:

<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/19150/12487>. Acesso em: 27 jan. 2021.

MALARD, Letícia. **Ensino e literatura no 2º grau**: problemas & perspectivas (ensaios). Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; MARTINS, Lígia Márcia; LAVOURA, Tiago Nicola. Rumo à outra didática histórico-crítica: superando imediatismos, logicismos formais e outros reducionismos do método dialético. **HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 19, p. 1-28, 2019. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8653380/19234>. Acesso em: 13 jun. 2020.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; DELLA FONTE, Sandra Soares. A educação escolar e os clássicos literários: considerações a partir da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Vitória, v. 1, n. 4, p. 19-34, 2016. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/142/103>. Acesso em: 15 abr. 2021.

MARTINS, Ligia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. 2011. 249 f. Tese – Doutorado em Psicologia, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2011. Disponível em: https://formacaodocente.files.wordpress.com/2012/09/martins_ligia_-_o_desenvolvimento_do_psiquismo_e_a_educacao_escolar.pdf. Acesso em: 14 jun. 2020.

MARTINS, Ligia Márcia. Os fundamentos psicológicos da pedagogia histórico-crítica e os fundamentos pedagógicos da psicologia histórico-cultural. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 130-143, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9705/7093>. Acesso em: 14 jun. 2020.

MARTINS, Ligia Márcia. A internalização de signos como intermediação entre a psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 44-57, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/12291/9532>. Acesso em: 04 abr. 2020.

MARTINS, Ligia Márcia. Psicologia histórico-cultural, pedagogia histórico-crítica e desenvolvimento humano. In: MARTINS, L.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (org.) **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas: Autores Associados, 2016.

MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política. Rio de Janeiro: Bertrand, 1994.

MARX, Karl. **Grundrisse**: manuscritos econômicos de 1857-1858: esboço da crítica da economia política. Rio de Janeiro: EDUFRJ, 2011.

Ministério da Educação (MEC). **Juventude e Contemporaneidade**. Brasília: UNESCO, MEC, ANPEd, 2007. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=648-vol16juvcont-elet-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 05 abr. 2020.

MERQUIOR, José Guilherme. **Verso e universo em Drummond**. Trad.: Marly Oliveira. 2. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1976.

MIGUEL, Luis Felipe. Da “doutrinação marxista” à “ideologia de gênero” – Escola Sem Partido e as leis da mordaza no parlamento brasileiro. **Revista Direito e Práxis**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 15, p. 590-621, 2016. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaceaju/article/view/25163>. Acesso em: 16 jun. 2020.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MORLEY, Helena. **Minha vida de menina**. Belo Horizonte: Boa Viagem, 2010.

NASCIMENTO, Manoel Nelito Matheus. Ensino Médio no Brasil: determinações históricas. **Publicatio UEPG**, Ponta Grossa, v. 15, n. 1, p. 77-87, 2007. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/humanas/issue/view/67>. Acesso em: 16 jun. 2020.

NASCIMENTO, Josyane Malta. **A memória como cacos**: infância e resistência em Boitempo. Orientadora: Terezinha M. Scher Pereira. 2007. 134 f. Dissertação – Mestrado em Letras: Estudos Literários, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2007. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/bitstream/ufjf/2958/1/josyanemaltanascimento.pdf>. Acesso em: 13 out. 2020.

NOSELLA, Paolo. Ensino Médio: em busca de um princípio pedagógico. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 117, p. 1051-1066, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/wFtvf3SFQR6y5qfVvNPmY8s/?lang=pt>. Acesso em: 14 jun. 2020.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OCDE). **PISA 2018 Results**: What Students Know and Can Do. Paris: OECD Publishing, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>. Acesso em: 24 mai. 2020.

OLIVEIRA, Eloisa da Rosa. **Drummond**: trajeto-memórias de um menino leitor. Orientador: Claudio Celso Alano da Cruz. 2014. 114 f. Dissertação – Mestrado em Literatura, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/129106/327684.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 13 mar. 2021.

PASQUALINI, Juliana Campregher. A teoria histórico-cultural da periodização do desenvolvimento psíquico como expressão do método materialista dialético. *In*:

MARTINS, L.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (org.) **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas: Autores Associados, 2016.

PASQUALINI, Juliana Campregher; MARTINS, Lígia Márcia. Dialética singular-particular-universal: implicações do método materialista dialético para uma psicologia. **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, v. 27, n. 2, p. 362-371, 2015. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=309340040013>. Acesso em: 28 mai. 2020.

PASQUALINI, Juliana Campregher; MAZZEU, Lidiane Teixeira Brasil. Em defesa da escola: uma análise histórico-crítica da educação escolar. **Educação em Revista**, Marília, v. 9, n. 1, p. 77-92, 2008. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/view/627>. Acesso em: 14. abr. 2020.

PASQUALINI, Juliana Campregher; EIDT, Nádia Mara. A relação professor-aluno à luz de diferentes abordagens da psicologia. **Horizontes – Revista de Educação**, Dourados, v. 1, n. 1, p. 25-44, 2013. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/horizontes/article/view/1834/1434>. Acesso em: 13 abr. 2020.

PAULINO, Graça. Formação de leitores: a questão dos cânones literários. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 17, n. 1, p. 47-62, 2004. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/374/37417104.pdf>. Acesso em: 04 ago. 2021.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. Literatura para todos. **Literatura e Sociedade**, São Paulo, v. 11, n. 9, p. 16-29, 2006.

PESSOA, Jadir de Moraes. Literatura e formação humana. **EccoS Revista Científica**, São Paulo, n. 32, p. 179-196, 2013.

RAMALHETE, Mariana Passos. **O leitor e a literatura juvenil**: um diálogo entre os prêmios literários Jabuti e FNLIJ e o Programa Nacional Biblioteca da Escola. Dissertação – Mestrado em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufes.br/bitstream/10/1675/1/O%20LEITOR%20E%20A%20LITERATURA%20JUVENIL%20um%20diálogo%20entre%20os%20prêmios.pdf>. Acesso em: 16 out. 2020.

RAMOS, Marise Nogueira. O currículo para o Ensino Médio em suas diferentes modalidades: concepções, propostas e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 771-788, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NrgqwnZ4vG6DP8p5ZYGn4Sm/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 16 jun. 2020.

RAZZINI, Márcia de Paula Gregório. **O espelho da nação**: a antologia nacional e o ensino de português e de literatura (1838-1971). Orientadora: Marisa Lajolo. 2000. 442 f. Tese – Doutorado em Letras: Teoria Literária, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000. Disponível em:

<http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/270144>. Acesso em: 14 mar. 2019.

REIS, Carlos. Lectura literaria y didactica de la literatura: confrontaciones e articulaciones. *In*: CANTERO *et al.* **Didáctica de la lengua y la literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI**. Barcelona: SEDLI – Universidad de Barcelona, 1997.

REZENDE, Neide Luzia; LANGLADE, Gerárd; ROUXEL, Annie (org.) **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013.

REZENDE, Neide Luzia de. A formação do leitor na escola pública brasileira: um jargão ou um ideal? *In*: ALVES, José Hélder Pinheiro (org.) **Memórias da Borborema 4: discutindo a literatura e seu ensino**. Campina Grande: Abralic, 2014. Disponível em: <https://abralic.org.br/downloads/livros-produzidos-pela-gestao/04-MEMORIAS-DA-BORBOREMA.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2019.

RIEDEL, Dirce *et al.* **Literatura Brasileira em Curso**. 4. ed. Rio de Janeiro: Bloch Editores, 1971.

ROCCO, Maria Thereza Fraga. **Literatura/ensino: uma problemática**. São Paulo: Ática, 1981.

ROUXEL, Annie. Ensino da literatura: experiência estética e formação do leitor. *In*: ALVES, José Hélder Pinheiro (org.) **Memórias da Borborema 4: discutindo a literatura e seu ensino**, Campina Grande: Abralic, 2014. Disponível em: <https://abralic.org.br/downloads/livros-produzidos-pela-gestao/04-MEMORIAS-DA-BORBOREMA.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2019.

RUFFATO, Luiz. Até aqui, tudo bem! *In*: MARGATO, Izabel; GOMES, Renato Cordeiro (org.). **Espécies de espaço: territorialidades, literatura, mídia**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

SALVADOR, Fabio Mota. **A práxis docente im(possível) de Literatura: teatro, subjetividade e engajamento social**. Orientador: Erineu Foerste. 2013. 215 f. Dissertação – Mestrado em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013. Disponível em: <http://repositorio.ufes.br/handle/10/6065>. Acesso em: 10 mar. 2019.

SAMPAIO, Maria Lúcia Pessoa; REZENDE, Neide Luzia de; BONFIM, Maria Núbia Barbosa (org.). **Ensino de Língua Portuguesa: entre documentos, discursos e práticas**. São Paulo: Humanitas, 2012.

SANTOS, Cláudio Félix dos; GOBBI, Adalgiza Gonçalves; MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. O popular e o erudito na educação escolar. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 68-77, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/12399/9504>. Acesso em: 16 abr. 2020.

SAVIANI, Dermeval. **Política e educação no Brasil: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1987.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 40. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. O conceito dialético de mediação na pedagogia histórico-crítica em intermediação com a psicologia histórico-cultural. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 26-43, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/12463/9500>. Acesso em: 21 abr. 2020.

SCHWARZ, Roberto. **Duas meninas**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

SFORNI, Marta Sueli de Faria. Interação entre Didática e Teoria Histórico-Cultural. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 375-397, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/Fx3RsNJtkq8QVxzXWCvYq6p/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 16 jun. 2020.

SILVA, Aluska. **A literatura no ENEM: questionamentos, perspectivas e propostas**. Orientadora: Josilene Pinheiro Mariz. 2013. 107 f. Dissertação – Mestrado em Letras, Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2013. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1BJ-Bjr30vO-PTxTRLryYRqCndNWN2Q1p/view>. Acesso em: 18 jul. 2021.

SILVA, Lucecléia Francisco da. **Contra tudo e contra todos: a formação de leitores em contextos adversos no município da Serra**. Orientadora: Maria Amélia Dalvi. 2017. 293 f. Dissertação – Mestrado em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017. Disponível em: https://repositorio.ufes.br/bitstream/10/6855/1/tese_11744 DISSERTA_O%20LUCECLIA%20FRANCISCO%20DA%20SILVA%20-%20ARQUIVO%20FINAL.pdf. Acesso em: 10 mar. 2019.

SILVA, Daiani Pignaton Souza. **A literatura nos livros didáticos do ensino fundamental II: um estudo de três coleções contemporâneas**. Orientador: Raimundo Nonato Barbosa de Carvalho. 2017. 216 f. Dissertação – Mestrado em Letras, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufes.br/handle/10/9213>. Acesso em: 10 mar. 2019.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy A. M. *et al.* (org.). **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOBRAL, Adail. Ato/atividade e evento. *In.*: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

SOUZA, Roberto Acízelo de. **História da literatura: trajetória, fundamentos, problemas**. São Paulo: É Realizações, 2014.

SOUZA, Ronis Faria de. **O *habitus* do leitor literário**: o professor de Língua Portuguesa da rede estadual do Espírito Santo. Orientadora: Adelia Maria Miglievich Ribeiro. 2016. 271 f. Tese – Doutorado em Letras, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016. Disponível em:

http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/tese_10293_Tese%20-%20Vers%E3o%20para%20banca.pdf. Acesso em: 10 ago. 2018.

SOUZA, Danilo Fernandes Sampaio de. **Literatura juvenil premiada: diálogos entre pesquisas acadêmicas, crítica especializada e adolescentes leitores**. Orientadora: Maria Amélia Dalvi Salgueiro. 2019. 212 f. Dissertação – Mestrado em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019. Disponível em:

http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/tese_13670 DISSERTA%C7%C3O%20%20FINAL%2028%2008%202019%20certo%20ABNT%20%281%29.pdf. Acesso em: 15 out. 2020.

TASSO, Rossana Dutra. **Cem anos de uma pedra no caminho?** O livro didático no ensino de literatura. Orientador: Mauro Nicola Póvoas. 2019. 313 f. Tese – Doutorado em Letras, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2019. Disponível em:

http://repositorio.furg.br/bitstream/handle/1/8983/TESE_ROSSANA%20DUTRA%20TASSO.pdf?sequence=1. Acesso em: 23 jan. 2021.

TELLES, Lygia Fagundes. História de um passarinho. *In.*: **Invenção e memória**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

TODOROV, Tzvetan. **Introdução à Literatura Fantástica**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

TRAGINO, Arnon. **Livros, leituras e leitores**: a literatura do Espírito Santo no vestibular da Ufes. Orientadora: Maria Amélia Dalvi Salgueiro. 2015. 144 f. Dissertação – Mestrado em Letras, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015. Disponível em:

<https://repositorio.ufes.br/bitstream/10/1984/1/LIVROS%2C%20LEITURAS%20E%20LEITORES.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2018.

VALTÃO, Rosana Carvalho Dias. **Práticas e representações de Leitura Literária no IFES/Campus de Alegre**: uma história com rosto e voz. Orientadora: Maria Amélia Dalvi Salgueiro. 2016. 229 f. Dissertação – Mestrado em Letras, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016. Disponível em:

https://repositorio.ufes.br/bitstream/10/3317/1/tese_9569_Dissertação%20de%20Mestrado%20em%20Letras%20-%20Rosana%20Carvalho%20Dias%20VALTÃO%20-%20versão%20BC.pdf. Acesso em: 10 ago. 2018.

VELOSO, Luiene da Silva. **Os efeitos retroativos do Exame Nacional do Ensino Médio e outros exames externos em uma escola pública estadual**. Orientadora: Luciene Juliano Simões. 2018. 143 f. Dissertação – Mestrado em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/193549/001089299.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 19 jul. 2021.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Psicologia pedagógica**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. *In*: LEONTIEV, Alexis *et al.* **Psicologia e Pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento**. São Paulo: Centauro, 2005.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A construção do pensamento e da linguagem**. Trad.: Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VINTER, Ravena Brazil. **(Não) leituras de obras literárias em contexto escolar: um estudo de caso a partir de versão integral e adaptações de O Cortiço, de Aluísio Azevedo**. Orientadora: Maria Amélia Dalvi Salgueiro. 2017. 271 f. Dissertação – Mestrado em Letras, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017. Disponível em: http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/tese_10771_Disserta%E7%E3o%20Ravena%200Brazil%20Vinter%20finalizada%20v6.pdf. Acesso em: 10 ago. 2018.

ZILBERMAN, Regina. (org.). **A leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

ZILBERMAN, Regina. (org.). **O ensino da literatura no segundo grau**. Campinas: Cadernos da ALB, 1986.

ZILBERMAN, Regina. **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. 10. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1991.

ZILBERMAN, Regina. **Fim do livro, fim dos leitores?**. São Paulo: Senac, 2001.

ZILBERMAN, Regina. **Como e por que ler a literatura infantil brasileira**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

ZILBERMAN, Regina. Letramento literário: não ao texto, sim ao livro. *In*: PAIVA, Aparecida *et al.* (org.). **Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces**. Belo Horizonte: Autêntica; CEALE/FAE/UFMG, 2007.

ZILBERMAN, Regina. O papel da literatura na escola. **Via Atlântica**, São Paulo, n. 14, p. 11-22, jun. 2009. Disponível em:

<https://www.revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/50376/54486>. Acesso em: 13 out. 2018.

ZILBERMAN, Regina. Literatura na escola: entre a democratização e o cânone. **Revista Literatura em Debate**, Frederico Westphalen, v. 11, n. 21, p. 20-39, jul./dez. 2017. Disponível em:

<http://revistas.fw.uri.br/index.php/literaturaemdebate/article/view/2704/2283>. Acesso em: 03 ago. 2021.

ANEXO 1

História de passarinho

Um ano depois os moradores do bairro ainda se lembravam do homem de cabelo ruivo que enlouqueceu e sumiu de casa.

Ele era um santo, disse a mulher levantando os braços. E as pessoas em redor não perguntaram nada e nem era preciso perguntar o que se todos já sabiam que era um bom homem que de repente abandonou casa, emprego no cartório, o filho único, tudo. E se mandou Deus sabe para onde.

Só pode ter enlouquecido, sussurrou a mulher, e as pessoas tinham que se aproximar inclinando a cabeça para ouvir melhor. Mas de uma coisa estou certa, tudo começou com aquele passarinho, começou com o passarinho. Que o homem ruivo não sabia se era um canário ou um pintassilgo, Ô! Pai, caçoava o filho, que raio de passarinho é esse que você foi arrumar?!

O homem ruivo introduzia o dedo entre as grades da gaiola e ficava acariciando a cabeça do passarinho que por essa época era um filhote todo arrepiado, escassa a plumagem amarelo-pálido com algumas peninhas de um cinza-claro.

Não sei, filho, deve ter caído de algum ninho, peguei ele na rua, não sei que passarinho é esse.

O menino mascava chicle. Você não sabe nada mesmo, Pai, nem marca de carro, nem marca de cigarro, nem marca de passarinho, você não sabe nada.

Em verdade, o homem ruivo sabia bem poucas coisas. Mas de uma coisa ele estava certo, é que naquele instante gostaria de estar em qualquer parte do mundo, mas em qualquer parte mesmo, menos ali. Mais tarde, quando o passarinho cresceu, o homem ruivo ficou sabendo também o quanto ambos se pareciam, o passarinho e ele.

Ai! o canto desse passarinho, resmungava a mulher. Você quer mesmo me atormentar, Velho. O menino esticava os beiços, tentando fazer rodinhas com a fumaça do cigarro que subia para o teto: Bicho mais chato, Pai. Solta ele.

Antes de sair para o trabalho, o homem ruivo costumava ficar algum tempo olhando o passarinho que desatava a cantar, as asas trêmulas ligeiramente abertas, ora pousando num pé, ora noutro e cantando como se não pudesse parar nunca mais. O homem então enfiava a ponta do dedo entre as grades, era a despedida e o

passarinho, emudecido, vinha meio encolhido oferecer-lhe a cabeça para a carícia. Enquanto o homem se afastava, o passarinho se atirava meio às cegas contra as grades, fugir, fugir! Algumas vezes, o homem assistiu a essas tentativas que deixavam o passarinho tão cansado, o peito palpitante, o bico ferido. Eu sei, você quer ir embora, você quer ir embora mas não pode ir, lá fora é diferente e agora é tarde demais.

A mulher punha-se então a falar e falava uns cinquenta minutos sobre as coisas todas que quisera ter e que o homem ruivo não lhe dera, não esquecer aquela viagem para Pocinhos do Rio Verde e o Trem Prateado descendo pela noite até o mar. Esse mar que se não fosse o Pai (que Deus o tenha!) ela jamais teria conhecido porque em negra hora se casara com um homem que não prestava para nada, Não sei mesmo onde estava com a cabeça quando me casei com você, Velho.

Ele continuava com o livro aberto no peito, gostava muito de ler. Quando a mulher baixava o tom de voz, ainda furiosa (mas sem saber mais a razão de tanta fúria), o homem ruivo fechava o livro e ia conversar com o passarinho que se punha tão manso que se abrisse a portinhola poderia colhê-lo na palma da mão. Decorridos os cinquenta minutos das queixas, e como ele não respondia mesmo, ela se calava exausta. Puxava-o pela manga, afetuosa: Vai, Velho, o café está esfriando, nunca pensei que nesta idade eu fosse trabalhar tanto assim. O homem ia tomar o café. Numa dessas vezes, esqueceu de fechar a portinhola e quando voltou com o pano preto para cobrir a gaiola (era noite) a gaiola estava vazia. Ele então sentou-se no degrau de pedra da escada e ali ficou pela madrugada, fixo na escuridão. Quando amanheceu, o gato da vizinha desceu o muro, aproximou-se da escada onde estava o homem ruivo e ficou ali estirado, a se espreguiçar sonolento de tão feliz. Por entre o pelo negro do gato despreendeu-se uma pequenina pena amarelo-acinzentada que o vento delicadamente fez voar. O homem inclinou-se para colher a pena entre o polegar e o indicador. Mas não disse nada, nem mesmo quando o menino que presenciara a cena desatou a rir, Passarinho mais besta! Fugiu e acabou aí, na boca do gato.

Calmamente, sem a menor pressa o homem ruivo guardou a pena no bolso do casaco e levantou-se com uma expressão tão estranha que o menino parou de rir para ficar olhando. Repetiria depois à Mãe, Mas ele até que parecia contente, Mãe, juro que o Pai parecia contente, juro! A mulher então interrompeu o filho num sussurro, Ele ficou louco.

Quando formou-se a roda de vizinhos, o menino voltou a contar isso tudo mas não achou importante contar aquela coisa que descobriu de repente: o Pai era um homem alto, nunca tinha reparado antes como ele era alto. Não contou também que estranhou o andar do Pai, firme e reto, mas por que ele andava agora desse jeito? E repetiu o que todos já sabiam, que quando o Pai saiu, deixou o portão aberto e não olhou para trás.

ANEXO 2

Passeio noturno (Parte I)

Cheguei em casa carregando a pasta cheia de papéis, relatórios, estudos, pesquisas, propostas, contratos. Minha mulher, jogando paciência na cama, um copo de uísque na mesa de cabeceira, disse, sem tirar os olhos das cartas, você está com um ar cansado. Os sons da casa: minha filha no quarto dela treinando impostação de voz, a música quadrifônica do quarto do meu filho. Você não vai largar essa mala?, perguntou minha mulher, tira essa roupa, bebe um uisquinho, você precisa aprender a relaxar.

Fui para a biblioteca, o lugar da casa onde gostava de ficar isolado e como sempre não fiz nada. Abri o volume de pesquisas sobre a mesa, não via as letras e números, eu esperava apenas. Você não pára de trabalhar, aposto que os teus sócios não trabalham nem a metade e ganham a mesma coisa, entrou a minha mulher na sala com o copo na mão, já posso mandar servir o jantar?

A copeira servia à francesa, meus filhos tinham crescido, eu e a minha mulher estávamos gordos. É aquele vinho que você gosta, ela estalou a língua com prazer. Meu filho me pediu dinheiro quando estávamos no cafezinho, minha filha me pediu dinheiro na hora do licor. Minha mulher nada pediu, nós tínhamos conta bancária conjunta.

Vamos dar uma volta de carro?, convidei. Eu sabia que ela não ia, era hora da novela. Não sei que graça você acha em passear de carro todas as noites, também aquele carro custou uma fortuna, tem que ser usado, eu é que cada vez me apego menos aos bens materiais, minha mulher respondeu.

Os carros dos meninos bloqueavam a porta da garagem, impedindo que eu tirasse o meu. Tirei os carros dos dois, botei na rua, tirei o meu, botei na rua, coloquei os dois carros novamente na garagem, fechei a porta, essas manobras todas me deixaram levemente irritado, mas ao ver os pára-choques salientes do meu carro, o reforço especial duplo de aço cromado, senti o coração bater apressado de euforia. Enfiei a

chave na ignição, era um motor poderoso que gerava a sua força em silêncio, escondido no capô aerodinâmico. Saí, como sempre sem saber para onde ir, tinha que ser uma rua deserta, nesta cidade que tem mais gente do que moscas. Na avenida Brasil, ali não podia ser, muito movimento. Cheguei numa rua mal iluminada, cheia de árvores escuras, o lugar ideal. Homem ou mulher? Realmente não fazia grande diferença, mas não aparecia ninguém em condições, comecei a ficar tenso, isso sempre acontecia, eu até gostava, o alívio era maior. Então vi a mulher, podia ser ela, ainda que mulher fosse menos emocionante, por ser mais fácil. Ela caminhava apressadamente, carregando um embrulho de papel ordinário, coisas de padaria ou de quitanda, estava de saia e blusa, andava depressa, havia árvores na calçada, de vinte em vinte metros, um interessante problema a exigir uma grande dose de perícia. Apaguei as luzes do carro e acelerei. Ela só percebeu que eu ia para cima dela quando ouviu o som da borracha dos pneus batendo no meio-fio. Peguei a mulher acima dos joelhos, bem no meio das duas pernas, um pouco mais sobre a esquerda, um golpe perfeito, ouvi o barulho do impacto partindo os dois ossões, dei uma guinada rápida para a esquerda, passei como um foguete rente a uma das árvores e deslizei com os pneus cantando, de volta para o asfalto. Motor bom, o meu, ia de zero a cem quilômetros em nove segundos. Ainda deu para ver que o corpo todo desengonçado da mulher havia ido parar, colorido de sangue, em cima de um muro, desses baixinhos de casa de subúrbio.

Examinei o carro na garagem. Corri orgulhosamente a mão de leve pelos pára-lamas, os pára-choques sem marca. Poucas pessoas, no mundo inteiro, igualavam a minha habilidade no uso daquelas máquinas.

A família estava vendo televisão. Deu a sua voltinha, agora está mais calmo?, perguntou minha mulher, deitada no sofá, olhando fixamente o vídeo. Vou dormir, boa noite para todos, respondi, amanhã vou ter um dia terrível na companhia.